



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Autorität und Macht  
im Lehrer-Schüler-Verhältnis“

Verfasserin

Barbara Resch

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im Juni 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Pädagogik

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer

---

## **Kurzfassung**

Die vorliegende Arbeit zum Thema „Autorität und Macht im Lehrer-Schüler-Verhältnis“ befasst sich im ersten Teil der Arbeit mit der Begriffserklärung von Autorität, deren Bedeutung für die Erziehung sowie mit den diversen Autoritätstypen. Weiters wird auf den Zusammenhang von Autorität und Disziplin eingegangen und das Verhältnis der Autorität zur Macht aufgezeigt, wobei die Kennzeichen der Autorität dargestellt werden, um den Zusammenhang der beiden Begriffe deutlich zu machen. Weiters wird auf den Begriff der Macht eingegangen und es werden Machtmittel angeführt, die der Autoritätsperson zur Verfügung stehen.

Das zweite Kapitel thematisiert das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Zu Beginn wird die Rolle des Lehrers, seine Arbeit und sein Berufsbild vorgestellt. Weiters wird aufgezeigt, wie sich das Lehrerbild immer wieder verändert – dies wird besonders zur Zeit der Reformpädagogik deutlich. Auch heute gibt es immer wieder neue Formen des Unterrichtens, welche auch für eine Veränderung der Lehrtätigkeiten und des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sorgen. Diesbezüglich wird die Betrachtungsweise zweier Reformpädagogen kritisch betrachtet, um aufzuzeigen, dass es unmöglich ist, ohne Autorität und Macht (und Disziplin) zu unterrichten. Abschließend wird auf die Bedeutung des Lehrers als Autoritätsperson eingegangen, um darzustellen, welche Wichtigkeit Autorität in der Erziehung hat.

## **Abstract**

This work on the topic "authority and power in student-teacher relationship" deals in the first part with the definition of authority, its importance for the education as well as the various types of authority. Furthermore, it deals with the connection of authority and discipline, and the proportion of the authority to power, as well as describing the characteristics of authority to clarify the connection between both terms. In addition the concept of power is dealt with, stating methods of power that the person of authority has at their disposal.

The second chapter focuses on the teacher-student relation. At the beginning, the role of the teacher, their work and profession is presented. Also shown is how the image of the teacher is ever changing, becoming especially apparent at the time of reform pedagogy. Even today there are constantly new forms of teaching, which leads to a change in teaching methods and the teacher-student relation.

On this matter, the approach of two reform pedagogues is critically examined to demonstrate that it is impossible to teach without authority and power (and discipline). Conclusively, the issue of the importance of the teacher as a person of authority is addressed to show the significance of authority in education.

---

## Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	1
Vorwort.....	3
Einleitung.....	5
1 Autorität und Macht .....	9
1.1 Die Bedeutung der Autorität.....	9
1.1.1 Autoritätstypen (nach Söfky & Paris 1994) .....	15
1.1.2 Autorität und Disziplin.....	16
1.1.3 Autorität und Führung (nach Alfred Petzelt 1964) .....	18
1.2 Das Verhältnis der Autorität zur Macht .....	21
1.2.1 Kennzeichen von Autorität .....	25
1.2.2 Angst in einer Autoritätsbeziehung.....	27
1.2.3 Autorität und Autonomie.....	30
1.2.4 Autorität – Macht – Herrschaft (nach Max Weber 1964) .....	30
1.2.5 Autorität und Legitimation.....	35
1.3 Macht und ihre Mittel.....	37
1.3.1 Grundformen der Macht (nach Heinrich Popitz 1992) .....	42
1.3.2 Macht <i>und</i> Freiheit?.....	44
1.3.3 Machtmittel .....	46
1.3.3.1 Der Befehl.....	46
1.3.3.2 Die Drohung.....	47
1.3.3.3 Das Lob .....	49
1.3.3.4 Die Belohnung .....	52
1.3.3.5 Das Fragen und Wissen .....	52
1.3.3.6 Das Zurücklehnen.....	53
1.3.3.7 Schweigen .....	54
1.3.3.8 Das Urteil.....	54
1.3.3.9 Verzeihen .....	54
1.3.3.10 Ignorieren .....	55
1.3.4 Macht und Gewalt .....	55

2 Das Lehrer-Schüler-Verhältnis .....	61
2.1 Lehrer sein – eine Herausforderung.....	61
2.2 Die Reformierung des Lehrerbildes.....	65
2.2.1 Tabus über den Lehrberuf (nach Theodor W. Adorno 1965).....	65
2.2.2 Der Lehrer – dein Partner? .....	69
2.2.3 Die Reformpädagogik <i>oder</i> Wie alles begann.....	73
2.2.3.1 Kritik an der reformpädagogischen Betrachtungsweise des Lehrer-Schüler-Verhältnisses .....	74
2.3 Der Lehrer als Autoritätsperson .....	83
2.3.1 Die Suche nach der Autorität.....	85
Zusammenfassung und Ausblick.....	89
Literaturverzeichnis .....	93
Anhang .....	99
LEBENS LAUF.....	101

## **Vorwort**

Ich bedanke mich sehr herzlich bei all jenen Personen, die mich während des Studiums begleitet und unterstützt haben.

Mein persönlicher Dank gilt Herrn Ao. Univ.-Prof. Dr. Alfred Schirlbauer für die Betreuung dieser Arbeit sowie für seine vielen Ratschläge. Weiters danke ich ihm und meinen Kollegen für die anregenden Gespräche, welche wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

*Diese Arbeit widme ich meiner Familie.*

*Ich bin unendlich dankbar für ihre Liebe und Unterstützung.*



## Einleitung

Der Mensch wird von Geburt an mit verschiedensten sozialen Beziehungen konfrontiert. Im Idealfall beginnt sein Leben mit der Bindung an seine Eltern, seine Familie. Das weitere Leben ist geprägt von zusätzlichen sozialen Gebilden, wie der Kindergartengruppe, der Schulklasse oder später der Gruppe der Arbeitskollegen. All diesen Gebilden ist eines gleich: Jeder soziale Kontakt wird bestimmt durch Regeln, Sitten und Werte, die dem Kind von klein auf vermittelt werden. Diese ergeben eine gewisse Ordnung, die dafür sorgt, dass das miteinander Leben möglich ist. „Formen des sozialen Lebens sind Recht und Sitte. Beide sind verbindliche Ordnungen, wenn auch nur das Recht erzwungen werden kann. Beide sind in allen Bereichen des sozialen Lebens als ordnende Mächte wirksam. Es gibt kein soziales Gebilde, sofern es mehr ist als eine bloße Anhäufung von Individuen, dessen Leben nicht durch Recht, Sitte und Brauchtum bestimmt wird“ (Horney 1968, S. 77). Ein Leben ohne Recht und Ordnung führt zu Chaos, Unsicherheit und schlussendlich zum Zusammenbruch der sozialen Gesellschaft. Wo Regeln und deren Sinn verständlich sind (deren Vermittlung unter anderem Aufgabe einer Erzieherpersönlichkeit ist), werden sie auch eher eingehalten. Kinder lernen von ihren Erziehern<sup>1</sup>, wie sie zu mündigen Erwachsenen werden, die selber Entscheidungen treffen und diese Entscheidungen auch vertreten können. Jedenfalls ist es notwendig, ihnen vorzuleben, dass Regeln und Gesetze eingehalten werden müssen, um ein geordnetes und sicheres Leben führen zu können. Der Erzieher ist somit Repräsentant dieser Ordnungen, die das gemeinsame Leben bestimmen. Mit dem Erreichen der Ordnung wird auch Disziplin erreicht, welche eben durch zwei Punkte bestimmt wird: „[...] einer geltenden *Ordnung* und der persönlichen *Autorität* der Repräsentanten dieser Ordnung“ (Horney 1968, S. 77).

Somit kommt der Autorität eine verantwortungsvolle Aufgabe zu – sie, die als solche anerkannt wird, vermittelt den ihr Untergebenen Normen und Werte. Dazu meinen auch Söfky und Paris: „Die Anerkennung der Autorität ist die Anerkennung der Werte, die sie repräsentiert. Autoritäten 'verkörpern' Werte“ (1994, S. 26). Das ist vor allem in der Erziehung der Kinder von Bedeutung. Die

---

<sup>1</sup> Der Ausdruck „Erzieher“ bezeichnet in Folge immer Erzieher beiderlei Geschlechts. Analoges gilt für die Bezeichnungen „Lehrer“, „Pädagogen“ sowie „Schüler“.

Erwachsenen leben ihnen die Werte vor, sie sollten Vorbild sein und dem Kind dabei behilflich sein, diese Werte selber zu übernehmen und zu leben.

Autorität beinhaltet dabei immer auch ein Moment der Macht. Sie beeinflusst, führt und wirkt auf das Denken und Handeln (Verhalten) anderer ein. Da ihr aber diese Anerkennung zugesprochen wird, geschieht dies nicht im Zuge von Zwang, sondern auf freiwilliger Basis. Die autoritative Persönlichkeit bekommt die Verantwortung übertragen, einen Weg zu zeigen, um Disziplin zu erreichen. Dies ist in der Erziehung eben deshalb von Bedeutung, da die Kinder und Jugendlichen durch die Unterstützung der Erwachsenen zu selbständigen und selbstdisziplinierten Menschen werden, die selber Verantwortung für ihr Denken und Handeln übernehmen können.

Aus den hier angeführten Gedanken leiten sich für die Autorin nun folgende Fragen ab:

*Was kann unter dem Begriff „Autorität“ verstanden werden, vor allem im Bereich der Erziehung?*

*In welchem Verhältnis steht die Autorität zur Macht?*

*Welche Rollen kommen sowohl der Autorität als auch der Macht in der Schule zu?*

*Und was bedeutet es, sowohl Autorität als auch Macht zu haben?*

Nachdem die Autorin vor längerer Zeit an einer Pilotstudie zum Thema „Disziplin in der Schule“ mitgearbeitet und dazu eine empirische Untersuchung durchgeführt hat, wurde ihr bewusst, dass eine intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Begriffen unabdingbar ist, ehe eine empirische Studie überhaupt durchgeführt werden kann. Es ist empirisch nicht sinnvoll, an die Thematik heranzugehen, ohne vorher für sich abzuklären, was die für die Arbeit wesentlichen Begriffe überhaupt bedeuten. So entstand das Interesse daran, sich intensiver mit den Begriffen wie „Autorität“, „Macht“ und auch „Disziplin“ zu beschäftigen und Literatur der letzten Jahrzehnte dazu zu studieren. Dabei wurden die jeweiligen Ansichten der Autoren beschrieben, gegenübergestellt und kritisch betrachtet, um Antworten auf die oben genannten Fragestellungen zu erreichen.



Dazu wurde die Arbeit in zwei große Kapitel geteilt. Das erste Kapitel beschäftigt sich sehr ausführlich mit der Analyse der oben genannten Begriffe, um eine Klärung dafür zu finden, wie diese verstanden werden können und in welcher Beziehung sie zueinander stehen. Vor allem auf die untrennbare Bindung zwischen Autorität und Macht wird eingegangen, da diese oft kritisch betrachtet und hinterfragt wird. Macht ist oft negativ besetzt, wird gerne mit Gewalt in Verbindung gebracht, hauptsächlich wird diese Negation der Macht mit den Gräueltaten des Nationalsozialismus in Verbindung gebracht (Ausschwitz)<sup>2</sup>. Ob jedoch auch Macht in der Erziehung von Anfang an vorhanden ist, diese mithilfe von Mittel wie Lob und Tadel, Erlauben und Verbieten eingesetzt wird, ohne dabei dem Kind zu schaden, wird in dieser Arbeit versucht zu erörtern. Anschließend werden in einem Unterkapitel verschiedenste Machtmittel dargestellt und auch eine Unterscheidung von Macht und Gewalt getroffen.

Der zweite Teil behandelt die Lehrer-Schüler-Beziehung intensiver. Zu Beginn wird auf den Lehrberuf und seine Aufgaben eingegangen, danach auf dessen Entwicklung ausgehend von der Reformpädagogik. Um darzustellen, wie bedeutend eine autoritative Persönlichkeit für die Schüler ist, wurde ein Vergleich zu zwei reformpädagogische Richtungen unternommen, der verdeutlichen soll, dass auch in der Schule auf ein Einwirken der Lehrer, also auf Autorität und Macht nicht verzichtet werden kann. Abschließend wird auf den Lehrer als Autoritätsperson eingegangen mit dem Versuch aufzuzeigen, dass Macht und Einfluss in der Erziehung an sich nichts Negatives ist. Die Mittel der Macht sind im Laufe der Erziehung eines Kindes eine Hilfe, um die Kinder zu schützen und ihnen Sicherheit und Orientierung bieten zu können.

Ziel dieser Arbeit ist vor allem, Autorität als eine besondere Stellung in der Erziehung darzustellen, der mehr Aufmerksamkeit zukommen sollte, da sie als verantwortungsvolle Position die Möglichkeit hat, Kindern ein Vorbild zu sein, indem sie Werte vermittelt, die unser aller Zusammenleben ermöglichen. Dass es hierbei zu Machteinwirkung kommt, ist insofern nichts „Böses“, da es nur durch dieses Einwirken dazu kommt, den Kindern die Wichtigkeit und Bedeutung unserer Werte näher bringen zu können. Verantwortung haben die Erzieher auch deshalb, da ihnen die Vermittlung gelingen soll, ohne diese ihnen anvertraute

---

<sup>2</sup> Auf den historischen Hintergrund wird in dieser Arbeit nicht näher eingegangen.

Macht zu missbrauchen. Wer es jedoch schafft, autoritativ auf die Kinder zu wirken und anerkannt zu sein, wird sich dieser Macht nicht bedienen müssen

*„Autoritative Überlegenheit, Erziehungsmacht, nicht als Herrschaftsform, sondern im Dienste der Heranwachsenden stehend, das ist die besondere Leistung, die von einem Erzieher erwartet wird“ (Dumke 1968, S. 180).*

## **1 Autorität und Macht**

Dass Lehrer die Rolle einer Autoritätsperson innehaben, scheint nach wie vor umstritten zu sein. Auch wenn es darum geht, den Begriff „Autorität“ zu erfassen, welche Aufgaben und Funktionen damit verbunden sind, gehen die Meinungen oft auseinander: Autorität als Vorbildfunktion, gegenseitige Anerkennung *und* Autorität im Sinne von „Führung“ mit der Möglichkeit des Einsatzes von Machtmitteln.

Der Zusammenhang von Autorität und Macht ist für viele Menschen, vor allem Pädagogen, in keinerlei Hinsicht nachvollziehbar. Machtausübung wird häufig als schändlich gesehen und als Tabu behandelt, welches in der Erziehung nichts zu suchen hat. Dabei gibt es eine untrennbare Verbindung von der Autorität zur Macht – nur die Macht selber braucht die Autorität nicht. Und hier scheint auch das Problem zu sein, nicht die Autorität an sich, sondern das Verbundensein mit der Macht wird oft verurteilt. Jedoch ist diese an sich nichts Schlimmes. Wird sie doch auch als Schutz, als Hilfsmittel dafür eingesetzt, für Ordnung und Sicherheit zu sorgen. Und daran kann doch nichts falsch sein?

### **1.1 Die Bedeutung der Autorität**

Die Auseinandersetzung mit der Erklärung, was Autoritätspersonen sind und welche Bedeutung sie vor allem für Kinder haben, lässt erkennen, dass Autoritäten einerseits eine verantwortungsvolle Rolle übernehmen, auf der anderen Seite wird deutlich, dass Autorität als solche Einfluss nimmt auf Entscheidungen und Handlungen der Kinder, weswegen sie vor allem von Reformpädagogen kritisch betrachtet wird. Das Einflussnehmen ist jedoch notwendig, um Kinder zu „führen“, zu leiten oder, vielleicht anders formuliert, sie zu begleiten und unterstützen, gesellschaftsfähige Menschen zu werden, die lernen, ihre eigenen Entscheidungen zu treffen, andere zu hinterfragen und vor allem Verantwortung zu übernehmen. Dass sie dabei oft vor möglichen Gefahren bewahrt werden, gilt zwar als ein gewisses Eingreifen, jedoch kann jemand als Vorbild, als Mensch mit besonderen Begabungen, die begeistern, auch dafür sorgen, einen Weg vorzuzeigen, aber gleichzeitig eigene Entscheidungen des Kindes zulassen.

Jemanden als Autoritätsperson zu bezeichnen heißt, ihn als solche mit all seinem Wissen, seinem Charakter, mit all dem, was diese Person ausmacht, anzuerkennen. Horney und Müller meinen, „[...] es wird immer Menschen geben, die mehr sind, wissen, können und erfahren haben als wir. Sich ihnen anzuvertrauen heißt, ihre Autorität anzuerkennen“ (Horney/Müller 1964, S. 28).

Erst wenn jemandem Autorität zuerkannt wird, wird er zur Autoritätsperson. Denn „man hat Autorität nicht an und für sich [...]“ (Horney 1968, S. 78). Für diesen Tatbestand bedarf es mindestens zwei Personen – eine Person, die anerkennt und eine zweite, welcher Anerkennung zukommt (der Träger bzw. die autoritative Persönlichkeit; Anm. d. Verf.). Beide Personen stehen somit in einer sozialen Beziehung (Vgl. Horney/Müller 1964, S. 26-27; Horney 1968, S. 78).

„Aber dieser die Autorität konstituierende Akt der Zuerkennung hat Voraussetzungen, die sowohl in der Person des Trägers als auch des Anerkennenden und im natürlichen >>Gefälle<< zwischen beiden liegen. Dazu gehören beim Autoritätsträger innere Überlegenheit, Wissen und Können, Selbstbeherrschung, Bestimmtheit, Charakterstärke und Sicherheit des Auftretens. Die Bereitschaft zur Anerkennung ist daran gebunden, daß sich die sozialen Gefühle entwickeln konnten, die sozialen Triebe befriedigt wurden und daß Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen erlebt wurden“ (Horney/Müller 1964, S. 27).

Horney führt weitere „[...] disziplinierende Eigenschaften und Wesenszüge [...]“ der autoritativen Persönlichkeit an, und bezieht sich dabei vor allem auf den „guten Lehrer“: „[...] Ruhe, Konsequenz, Gerechtigkeit und Wohlwollen“ (ebd. 1968, S. 78). Auch er spricht von einem „[...] natürlichen Bedürfnis seiner Schüler nach Autorität [...]“, welchem der Lehrer unter anderem gerecht werden kann.

Diese Voraussetzungen sind vor allem bei älteren Kindern und Erwachsenen wesentlich, bei Kleinkindern ist diese Zuerkennung von Grund auf gegeben, sie sind auf ihre Bezugspersonen (oder zumindest auf eine Bezugsperson) angewiesen, die ihnen Sicherheit, Geborgenheit und Vertrauen spüren und im Sinne von Horney und Müller erleben lassen. Es ist dies eine Art „Anteilnahme“ der Autoritätsperson an der Entwicklung, am Leben des Kindes, wie Sennett (1985, S. 19) folgendermaßen formuliert:

„Das Bedürfnis nach Autorität ist elementar. Kinder brauchen Autoritäten, die sie anleiten und die ihnen Sicherheit geben. Erwachsene erfüllen einen wesentlichen Teil ihrer Erwachsenenrolle, indem sie Autoritäten sind; es ist dies eine Form, Anteilnahme an anderen zum Ausdruck zu bringen“ (Sennett 1985, S. 19).

Mit zwei Begriffen kann somit das (bisherige) Autoritäts-Verhältnis beschrieben werden: Zum einen mit der Anerkennung, zum zweiten mit der Anteilnahme. Die Schüler erkennen ihren Lehrer mit den oben genannten Eigenschaften als Autorität an, der Lehrer wiederum würdigt dies mit Anteilnahme. Aber Anteilnehmen ist doch ohnehin eine Voraussetzung des Lehr-Lernprozesses in der Schule? Paris (2005, S. 77) nennt es „Vorbild“. Der Lehrer in seiner Vorbildfunktion nimmt Anteil daran, die Kinder zu erziehen, indem er Disziplin, Sittlichkeit, Wissen, Werte und vieles mehr vorlebt.

„Häufig eifern sie (z.B. die Schüler; Anm. d. Verf.) der Autorität nach und versuchen, es ihr gleichzutun: Autoritäten sind Vorbilder. Sie repräsentieren allgemein anerkannte Werte, denen die Autoritätsgläubigen auch selbst zustreben und die sie in ihnen verkörpert sehen“ (Paris 2005, S. 77).

Der Schüler lernt, was der Lehrer (oft) schon weiß – sei es Wissen, Regeln oder Werte, welche für das Zusammenleben von Bedeutung sind. Da der Lehrer sich vorbildlich zu verhalten hat, muss er in seiner Rolle nun auch diese Regeln einhalten, Werte, die er vermittelt, müssen sich in seinem Denken und in seinem Tun widerspiegeln. Durkheim (1984, S. 196) meint dazu: „Wie ein Befehl den Wesenszug hat, Zweifel und Zögern zum Schweigen zu bringen, so kann die Regel nur dann dem Kind verpflichtend erscheinen, wenn es sie entschieden angewendet sieht, wenn derjenige, der damit betraut ist, sie ihm bekannt zu machen, immer weiß, was sie zu sein hat“. Jedoch ist es nach Durkheim bedeutender, wenn der Lehrer die Autorität in sich wahrnimmt, „selbst in sich fühlt“, erst dann kann er Autorität sein. Das bedeutet, dass der Lehrer nicht erst zur Autoritätsperson wird, wenn die Schüler Angst vor Strafen oder Respekt vor seiner Überlegenheit haben – zur Autorität gelangt der Lehrer, wenn er „[...] an seine Aufgabe und an die Größe seiner Aufgabe [...]“ (ebd. 1984, S. 196) glaubt. Aus dem Glauben an seinen Auftrag heraus entsteht das Gefühl – der Lehrer als der Überlegene, der Wissende – dem Höheren (Durkheim spricht in diesem Sinne von Gott; Anm. d. Verf.) näher zu sein; er agiert als Vermittler, er „[...] ist das

Organ einer großen moralischen Wirklichkeit [...]“ – durch ihn kommt das Kind in Kontakt mit „[...] großen moralischen Ideen seiner Zeit und seines Landes“ (ebd. 1984, S. 196-197). Diese Ideen sind Autorität – durch den Glauben daran und die Verbundenheit damit – und somit durch das Ausleben und „Verkörpern“ übernimmt der Lehrer diese Autorität, und zollt ihr gleichzeitig Respekt. „Dieser Respekt gelangt über sein Wort und seine Geste aus seinem Bewußtsein in das Bewußtsein des Kindes, in das es sich eingräbt“ (Durkheim 1984, S. 197).

Was in dieser Autoritätsbeziehung geschieht, könnte auch als „Glaubensprozess“ bezeichnet werden. Der Lehrer, der „[...] sich seiner Aufgabe und seiner Größe bewußt ist [...]“ (Durkheim 1984, S. 200), kann die Autorität stärken durch das Vertrauen der Kinder. „Er glaubt stärker an das, was er tut, weil er nicht der einzige ist, der daran glaubt, weil die Kinder mit ihm daran glauben. Ihr Glaube verstärkt und gibt seinem Glauben neue Kraft“ (ebd. 1984, S. 200).

Wie oben erwähnt anerkennen die Schüler ihren Lehrer als Autorität, weil er ihr Vorbild, ihr Vermittler ist. Aber das alleine macht das Autoritätsverhältnis noch nicht aus. Der Lehrer als der Anzuerkennende und der Schüler als Bewunderer? Werden nicht Personen bewundert oder zu Vorbilder, die für einen persönlich das gewisse Etwas haben, dem es nachzueifern es wert ist oder zumindest eine Motivation erzeugt, zumindest hinzuarbeiten, selbst so zu sein oder zu werden, seien es bestimmte Eigenschaften, eine gewisse Begabung oder einfach ein ausgeprägtes Wissen? Dann ist es doch naheliegend, dass nicht nur ich anerkenne, sondern ich auch von meinem Vorbild anerkannt werde – darauf arbeitet doch jeder Mensch hin – ob Jung oder Alt – der Mensch sehnt sich nach Anerkennung für seine Arbeit. Die Würdigung dieser motiviert zum Weiterlernen und Weiterarbeiten.

Popitz sieht diesen Gedanken ähnlich und beschreibt dies in seinem Buch „Phänomene der Macht“: „Ich nehme an, daß Autoritätsbindungen auf dem Bestreben beruhen, von anderen anerkannt zu werden. Autorität üben Personen aus, deren Anerkennung als besonders dringlich empfunden wird, als ausschlaggebend für die Gewißheit, überhaupt sozial angenommen, sozial ernst genommen zu werden“ (Popitz 1992, S. 115).

---

Werden wir nun durch Autoritäten anerkannt, stärkt dies unsere „Selbstanerkennung“ und somit unser „Selbstwertgefühl“.

„Insofern die Anerkennung durch Autoritäten für das Empfinden sozialen Anerkanntseins entscheidend ist, hängt an dieser 'autoritativen' Anerkennung auch unsere Selbstanerkennung. Das Streben nach Anerkennung durch Autoritäten ist folglich auch ein Streben nach Anerkennung selbst“ (Popitz 1992, S. 115).

Auch Schüler wollen anerkannt werden – sei es durch die Noten, die sie erhalten und welche deren Leistungen beschreiben, oder durch den Kontakt mit dem Lehrer. Beliebt zu sein oder zumindest gemocht zu werden ist ein Bedürfnis, das zufrieden stellt und beruhigt, das Angst nimmt und Motivation erzeugt.

So wie sich der Mensch nur selbst lieben kann, wenn er erfahren hat, geliebt zu werden, so kann das Anerkennen des Selbst nur funktionieren, wenn es von anderen anerkannt wird. „Erst wenn das Kind diese innere Repräsentation gelernt hat, hat es die Erfahrungsfähigkeit von Autorität erworben“ (Popitz 1992, S. 118).

Etwas differenzierter als Durkheim sieht Popitz die Zuschreibung von Autoritäten. Während Durkheim (1984, S. 196-197) davon ausgeht, dass die Autoritätsperson die Autorität in sich spüren muss und der Glaube an seine Aufgaben Voraussetzung ist, um Autorität zu werden, sieht Popitz (1992, S. 119) diese Stellung als bereits vorgegeben, vor allem in Institutionen muss Autorität nicht erst erworben werden.

„In traditionellen Gesellschaften ist Autorität weitgehend institutionalisiert. Sie haftet an bestimmten gesellschaftlichen Stellungen und überdauert die Personen, die sie als Inhaber dieser Stellungen ausüben. Damit sind Autoritätszuschreibungen vorentschieden. Der einzelne wächst in sie hinein. Es versteht sich von selbst, wessen Urteile einen herausragenden Anerkennungswert für ihn haben, wer soziale Anerkennung repräsentiert. Autorität ist nichts zum Aussuchen. Sie ist strukturell vorgegeben, nicht als Angebot, sondern als Verpflichtung“ (Popitz 1992, S. 119).

Ausgehend von Popitz's obigen Gedanken kann davon ausgegangen werden, dass Lehrer automatisch in der Institution Schule in die Rolle der Autoritätsperson

hineinwachsen. Da es ihre „Verpflichtung“ ist, gelangen sie quasi automatisch zu Autorität.

Autorität als Überlegenheit. Wer oder was bestimmt, wodurch eine Person anderen überlegen ist? Dazu meint Popitz:

„Gesellschaftliche Werte legen weitgehend fest, wer als besonders überlegen gilt – wer unter den Habenden, den Könnenden, den Wissenden -, und wessen Anerkennung einen besonders hohen Anerkennungswert erhält. Prestige macht die Zuschreibung von Autorität wahrscheinlicher. Aber innerhalb dieser Rahmenbedingungen, und gelegentlich auch sie durchkreuzend, werden die Autoritätsbeziehungen, die jemand im Laufe seines Lebens eingeht, ihre Intensität und ihre Dauer, ein Signum seiner individuellen Biographie“ (ebd. 1992, S. 119-120).

Auch Popitz betont, dass „[...] bestimmte (oder auch unbestimmte) menschliche Eigenschaften [...]“ einen Menschen nicht gleich zu einer Autoritätsperson machen – man „hat“ Autorität nicht wie eine andere Charaktereigenschaft, die einfach zu einem dazugehört, „[...] sondern man erhält [...]“ sie. Dazu bedarf es einer Beziehungskonstellation, „[...] erklärlich nur durch das Zusammentreffen von Eigenschaften mehrerer Personen [...]“ (Popitz 1992, S. 121).

Schließlich geht auch Popitz darauf ein, dass der Glaube eine wesentliche Rolle spielt. „Autoritäten setzen Maßstäbe, die von anderen übernommen werden“ (Popitz 1992, S. 122). Je überzeugter und sicherer die Autoritätsperson diese Maßstäbe und somit „[...] im festen Glauben an ihre Richtigkeit“ (ebd. 1992, S. 122) lebt und „vertritt“, desto eher ist die „[...] Bereitschaft zur Übernahme von Maßstäben [...]“ (ebd. 1992, S. 122) gegeben. Hierbei ist es „[...] ganz klar, woran man glauben muß und was man zu tun hat“ (ebd. 1992, S. 122). Unsicherheit führt dazu, diese Maßstäbe zu hinterfragen, was wiederum die Folge haben könnte, dass die Autorität in Frage gestellt wird. „Autorität *ist* Legitimität; wo sie sich legitimieren muß, ist sie bereits brüchig. Etwas zu rechtfertigen bedeutet nämlich zugleich, es für rechtfertigungsbedürftig zu erklären und damit möglicherweise schlafende Hunde zu wecken“ (Paris 1998, S. 115).



Wenn Schüler nun nach Anerkennung streben und durch die Überzeugung und das Vorleben der Autorität zum Beispiel schulinterne Regeln befolgen, sind sie in gewisser Weise auch beeinflussbar. Die Sicherheit, die der Lehrer in seiner Überzeugung ausstrahlt, kann dazu führen, die Schüler in der Weise handeln zu lassen, wie ihnen „[...] vorgeschrieben ist [...]“. Das geschieht dadurch, „[...] weil in der Autorität, die sie (die moralische Macht; Anm. d. Verf.) uns vorschreibt, irgendetwas ist, was sie uns aufzwingt. Darin besteht der freiwillige Gehorsam“ (Durkheim 1984, S. 83).

Und sei es nur der Einfluss, den die Autorität hat, weil der Schüler sich nach Anerkennung sehnt – der Schüler gehorcht und wartet geduldig. (Vgl. Sennet 1985, S. 128). Solange die Autorität anerkannt wird, ist es weniger problematisch, zu gehorchen. „[...] problematisch und konflikträchtig wird es immer dann, wenn wir jemandem gehorchen müssen, den wir persönlich geringschätzen oder gar verachten“ (Paris 2005, S. 78).

### **1.1.1 Autoritätstypen** (nach Sofsky & Paris 1994)

Sofsky und Paris, welche sich ausführlich mit der Struktur der Autorität und den verschiedenen Autoritätstypen befasst haben, unterscheiden grundsätzlich zwischen formaler und personaler Autorität. Diese wiederum lassen sich in weitere Funktionen und Positionen unterteilen. „Während sich in der 'formalen Autorität' die offiziellen Befugnisse seiner Position (Amtsautorität) mit den sachlich-technischen Notwendigkeiten der Produktion (operationelle Autorität/Funktionsautorität) verschränken, erstreckt sich die 'personale Autorität' auf den Einsatz seines Fachwissens (Sachautorität), seine koordinativ-organisatorischen Fähigkeiten (Organisationsautorität) und sein im engeren Sinn persönliches Charisma“ (ebd. 1994, S. 42).

Während bei der Amtsautorität der Fokus auf das Amt, und nicht auf die diese Position innehabende Person gelegt wird, wird die Sachautorität aufgrund ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten dieser „Auszeichnung“ gerecht. Die Organisationsautorität wiederum profitiert von ihren Fähigkeiten, „[...] Arbeitsabläufe insgesamt erfolgreich zu koordinieren [...]“ (ebd. 1994, S. 68). Die Funktionsautorität wird nicht durch das Organisieren zur Autorität, sondern durch ihre Begabung, für das Funktionieren der Arbeitsabläufe zu sorgen. Auch hier gilt

wieder: „Ähnlich wie bei der Amtsautorität handelt es sich hier zunächst um personalisierte, von der konkreten Person des Vorgesetzten abstrahierende Zuschreibungen, die Autoritätsanerkennung gilt primär der Funktionsrolle des Vorgesetzten und nicht seiner Person“ (ebd. 1994, S. 83-84). Der einzige Autoritätstyp, welcher nicht nur innerhalb der Institution oder Organisation zu tragen kommt, sondern auch außerhalb dieser Einfluss nimmt, nennt sich „Charisma“ oder „absolute charismatische Führer“ (ebd. 1994, S. 91). „Sein Charisma geht auf in seiner Persönlichkeit und in seinen Taten. Man gehorcht ihm nicht, sondern ist ihm *ergeben*. Die Anhängerschaft wird als unbedingte persönliche Abhängigkeit definiert, als Treueschwur gegenüber einer Person, die freilich selbst für eine überpersönliche Sache, eine gottgewollte Entwicklung steht“ (ebd. 1994, S. 91). Der Charismatiker überzeugt und begeistert mit seiner „[...] Intensität des Glaubens an sich selbst und an seine Berufung [...]“ (ebd. 1994, S. 91), von welcher auch Durkheim (1984, S. 197) gesprochen hat. Wesentlich sind die Einstellungen und Überzeugungen der charismatischen Autoritätsperson, welche sich auf ihre Anhänger übertragen.

### **1.1.2 Autorität und Disziplin**

Der Einfluss des Lehrers als Autoritätsperson kann nun dazu führen, die Schüler als Klasse zu Disziplin zu erziehen. Diese ist notwendig, um für Ordnung und Sicherheit zu sorgen. Die Schüler lernen, dass sie ihren Bedürfnissen in einer Gruppe für eine gewisse Zeit nicht nachkommen dürfen, Rücksicht zu nehmen auf die anderen Kollegen und im Allgemeinen den Lehr- und Lernprozess nicht zu stören, um Lernen erst zu ermöglichen. Der Lehrer sorgt für diese Ordnung, indem er den Schülern die notwendigen Regeln erklärt und auch vorlebt. Horney und Müller meinen dazu:

„Autorität ist somit Voraussetzung aller Erziehung und gleichzeitig ein entscheidender Faktor der Disziplinierung. Sie ist notwendiges Medium der Erziehung, nicht ihr Ziel, sie will ein Mittel sein, Moralität und Sozialisierung zu erreichen, nicht Selbstzweck. Im Gegenteil, sie tritt in gleichem Maße zurück, wie die innere Reife zunimmt“ (Horney/Müller 1964, S.29).

Auch Durkheim schreibt über die Bedeutung der Autorität, welche für Disziplin sorgen kann: „Eine Klasse ohne Disziplin ist wie eine Menge. Weil eine gewisse

Anzahl von Kindern in einer Klasse versammelt sind, gibt es eine Art allgemeiner Erregung aller individueller Tätigkeiten, die aus dem gemeinsamen Leben kommt und die, wenn alles normal ist und wenn die Klasse gut geleitet ist, sich in größerer Wärme, in größerem Eifer äußert, als wenn jeder Schüler einzeln arbeitete. Verfügt der Lehrer aber nicht über die nötige Autorität, dann gerät diese Überreizung in Unordnung; sie artet in eine krankhafte Unruhe und in eine wirkliche Demoralisation aus, die um so ernster ist, je zahlreicher die Schüler in einer Klasse sind“ (Durkheim 1984, S. 193).

Diese, im Sinne Durkheims „nötige Autorität“ des Lehrers schafft also Ordnung in der Klasse – bestenfalls gelingt dem Lehrer das sogar ohne Zwang. „Ein Merkmal der aktiven Disziplin ist [...] Gehorsam. Er gründet, wenn er nicht erzwungen werden muß, auf Autorität. Damit wird Autorität zu einem tragenden Begriff der Disziplin“ (Horney/Müller 1964, S. 26).

Auch Sennett (1985, S. 22) sieht unter anderem „[...] die Fähigkeit, andere zu Disziplin anzuhalten [...]“ als der Autorität zugehörig, als eine ihrer „Eigenschaften“.

Die Schüler verhalten sich also diszipliniert bei autoritativen Lehrpersonen, die es, weil sie eben als Autorität anerkannt werden, bestenfalls nicht nötig haben, Zwang auszuüben; die Schüler gehorchen dem Lehrer und dadurch entsteht wiederum Disziplin. Aber ohne einer vorgegebenen Ordnung, die vom Lehrer repräsentiert werden muss, kann es auch keine Disziplin geben. Somit bedarf es zwei Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, um zu disziplinierten Verhalten zu gelangen: „[...] einer geltenden *Ordnung* und der persönlichen *Autorität* der Repräsentanten dieser Ordnung“ (Horney 1968, S. 77) (vgl. Horney/Müller 1964, S. 15).

Aber nicht nur das Herstellen und/oder Sicherstellen der Ordnung ist eine Aufgabe der Autorität. Was damit einhergeht und ebenso an Wert und Wichtigkeit gewinnt, ist das Ermöglichen von „*Normalität*“ (Sofsky/Paris 1994, S. 134). Diese sorgt für Regelmäßigkeit, Stabilität und Sicherheit. „Indem die Autorität Regeln etabliert, schafft sie für ihre Anhänger einen verbindlichen Rahmen regelmäßiger und regelgeleiteten Handelns; sie ermöglicht Routinen, verhindern aber auch, daß die Arbeit in 'bloßer Routine' aufgeht“ (ebd. 1994, S. 134).

Sennett formuliert kurz und bündig, was unter Disziplin verstanden werden kann: „[...] Gehorsam, der zur Gewohnheit geworden ist, heißt Disziplin“ (ebd. 1985, S. 109).

### **1.1.3 Autorität und Führung (nach Alfred Petzelt 1964)**

In Bezug auf die Bedeutung der Autorität hinsichtlich des Erreichens von Disziplin bezeichnet Petzelt „Autorität als Führungsberechtigung geordneten Handelns [...]“ (Petzelt 1964, S. 312). Jedoch muss diese Beschreibung in einem etwas anderen Zusammenhang verstanden werden:

Petzelt meint, dass sich Schüler und Lehrer beziehungsweise der Heranwachsende und der Erwachsene gegenüberstehen sollen, um gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen, also „steht das Kind in der Richtung auf den Erwachsenen, dann steht der Erwachsene grundsätzlich in der Richtung auf das Kind“ (ebd. 1964, S. 234). Der Heranwachsende strebt an, selbst erwachsen zu werden, er „[...] will den Erwachsenen verstehen lernen“ (ebd. 1964, S. 234). Darum ist es die Aufgabe des Erwachsenen, sich dementsprechend zu verhalten. „Der Erwachsene ist dafür verantwortlich, daß er das Lernenwollen des Jugendlichen nicht hemmt oder gar unterbindet“ (ebd. 1964, S. 234), er muss den Jugendlichen ernst nehmen und darf keinen Druck oder Zwang ausüben. Weiters ist der Erwachsene dafür verantwortlich, dass der Jugendliche gehorchen lernt, „[...] das kann er nur, wenn er sich selbst als Gehorchenden sehen kann, wenn er seinen Selbstgehorsam vollzieht“ (ebd. 1964, S. 234). Da der Jugendliche Phasen der Entwicklung überwinden muss, kann er zwar nicht einfach aus seiner „Phasenhaltung“ heraus, jedoch kann er den „[...] Erwachsenen imitieren [...]“ (ebd. 1964, S. 235). Darauf hat der Erwachsene zu reagieren. Er muss versuchen, diese Haltung, dieses Imitieren zu verstehen, er versetzt sich in die Lage des Heranwachsenden, jedoch ist es dabei notwendig, sich nicht auf dessen Stufe zu begeben. „In solchem Blick auf den Heranwachsenden weiß er sich vom Schüler ausdrücklich als Erwachsener gesehen“ (Petzelt 1964, S. 235). Der Schüler wiederum blickt auf die „[...] Richtigkeit des Erwachsenen [...]“. Petzelt meint dazu: „Er sieht den Erwachsenen aus jeder Phase heraus als Führenden“ (ebd. 1964, S. 235). Dabei will der Heranwachsende von ihm lernen, der Erwachsene dient als Vorbild. Der Lehrer hat die Aufgabe, Lehrer zu bleiben, er dient als

Beispiel und der Schüler versucht, diesem Beispiel zu folgen. (Vgl. Petzelt 1964, S. 235).

Einer wesentlichen Bedeutung in der Erziehung kommen nach Petzelt die Selbst- und Fremderziehung, sowie das Sich-Entscheiden zu. Der Erzieher fordert Selbsterziehung und unterstützt den Heranwachsenden dabei, „[...] über sich verantwortungsvoll zu verfügen“ (ebd. 1964, S. 267). „Erziehung ist meßbar an der Entscheidungskraft des Zöglings, an der Art selber zu stehen, selber sich zu stellen, sich selbst gültig geordnet zu halten. Der Erzogene sollte richtig handeln können [...]“ (ebd. 1964, S. 268). Der Lehrer hat dafür zu sorgen, den Schüler handeln zu lassen, „[...] Entscheidungsmöglichkeiten des Zöglings [...]“ (ebd. 1964, S. 269) nicht zu unterdrücken. „Disziplin ist ein Erfolg der Erziehung, nicht ihr Mittel“ (ebd. 1964, S. 269). „Der Erziehende ist kein Disziplinhalter, er steht vielmehr in der Macht des verantwortlich zu vollziehenden Guten für den zu lenkenden Vollzug seines Zöglings“ (ebd. 1964, S. 269). Der Lehrer soll von der Macht nicht Gebrauch machen, er selbst „[...] dient der höchsten Macht [...]“ (ebd. 1964, S. 269). Durch den „[...] Verzicht auf Macht über den Zögling zugunsten des Guten [...]“ (ebd. 1964, S. 269) ermöglicht der Lehrer dem Schüler das Sich-Entscheiden; nimmt er ihm die Entscheidung ab, „[...] entzieht [er; Anm. d. Verf.] dem Zögling das Wertvollste zur Bildung seiner Persönlichkeit [...]“ (Petzelt 1964, S. 269).

Über Autorität schreibt Petzelt, dass sie die Gesamtheit aller „[...] Einzelforderungen, die man an Lehre und Erzieher zu stellen berechtigt ist [...]“ (Petzelt 1964, S. 310) ausdrückt. Wie auch andere Autoren meint Petzelt, dass der Erzieher die Autorität nicht hat oder „besitzt“, sondern dass er sie ist, „[...] ohne sie könnte er nicht Pädagoge sein“ (ebd. 1964, S. 311). Sie ist Pflicht, ohne Autorität geht es nicht. „Er kann sie nicht verlieren oder ablegen wollen, ohne seine Würde zu verlieren. Er kann sie nicht einschränken noch erweitern. Sie ist so weit, daß ihr kein Bereich entgeht! Zu ihr gehört wesentlich auch die Ichgebundenheit im Verhalten gemäß der Norm des Sittengesetzes. Autorität des Lehrers und Erziehers ist sachlich und sittlich bestimmt [...]“ (Petzelt 1964, S. 311).

Da die Autorität gegeben sein muss, spielt die Vorbildwirkung von vornherein eine bedeutende Rolle. „Von selbst kommt die Beispielhaftigkeit zum Vorschein, die in

jeder echten Autorität stecken muß. Sie ist hier positiv gesehen. Eine Autorität ohne Beispielhaftigkeit wird weniger als nichts, das eine schließt das andere ein“ (ebd. 1964, S. 311). Auch die damit zusammenhängende Verantwortung ist vom Pädagogen zu tragen. „Jede Autorität muß sie tragen, wenn sie überhaupt Autorität sein will“ (ebd. 1964, S. 311).

Verantwortung wird aber auch vom Zögling verlangt – sein Tun und Handeln soll von seinem Gewissen gelenkt werden. „Autorität ist gerichtet auf den Zögling als eine Forderung nach geordnetem Handeln in Verantwortung vor der Unendlichkeit nach der Führung des Gewissens“ (ebd. 1964, S. 312). Wichtig ist hierbei, dass er frei handeln kann, ohne Einschränkung durch den Erzieher. Das wiederum fordert vom Pädagogen, „[...] die Selbstbetrachtung des Zöglings zu führen, das will sagen, dafür zu sorgen, daß dieser seine Handlungen ordnen lernt, um sie vor dem eigenen Gewissen verantworten zu können“ (Petzelt 1964, S. 313).

„Wie der Lehrer zum Führer des Wissens wird, so muß der Erzieher zum Führer des Gewissens werden. Das eine ist nichts ohne das andere. Der Pädagoge, der sowohl Lehrer wie Erzieher ist, führt demnach die Einheit von Gewissen und Wissen“ (ebd. 1964, S. 316).

So frei man den Schüler im Sinne Petzels entscheiden lassen soll, so kann doch nicht vermieden werden, dass der Lehrer Einfluss nimmt auf dessen Entscheidung. Ist die Entscheidung also dann wirklich eine freie?

Wolfgang Grundwald meint diesbezüglich: „Führung ist angewiesen auf die Chance, gezielt Einfluß auf das Verhalten der Geführten zu nehmen. Sie bedienen sich dabei u.a. des Wissensvorsprungs (Wissen), den die Führenden aufgrund ihrer Funktion besitzen oder sich zu verschaffen wissen“ (ebd. 1998, S. 87). Wenn von „Chance“ die Rede ist, dann bleibt es offen, ob die Geführten beeinflusst werden oder nicht, es besteht zumindest die Möglichkeit, das Verhalten anderer in die gewünschte Richtung zu lenken.

Wie unterschiedlich Autorität oftmals beschrieben und erklärt wird, kann in folgenden Zitaten, in welchen Autorität mit Führung in Zusammenhang gestellt wird, dargestellt werden. Rainer Paris unterscheidet Autorität und Führung: „Führung nun verschiebt den Akzent von der Zuschreibung auf das Handeln.

Autorität ist primär ein Verhältnis, Führen ein Tun, das freilich sofort eine beziehungsdefinitorische Kraft entfaltet“ (Paris 2005, S. 78). Dem gegenüber steht Tyradellis, der zwei Grundtypen von Autorität unterscheidet, wobei der Zweitgenannte dieser Typen mit Führung gleichzusetzen wäre: „[...] die Herrschaftsautorität und die Funktionale Autorität“ (Tyradellis 1998, S. 24). Diese „Funktionale Autorität bezeichnet in Organisationsstrukturen weniger die faktische Kompetenz, als vielmehr einen definierten Platz innerhalb der Hierarchie, d.h. der Befehlsordnung – so daß man hier zwecks besserer Unterscheidung eher von *Führung* sprechen sollte“ (ebd. 1998, S. 24).

Sofsky und Paris schreiben über die Beziehung von Autorität und Führung ähnliche Worte wie Petzelt, der meint, dass die Autorität autorisiert ist, zu lenken (siehe oben). Im Vergleich zum widerwilligen Handeln meinen sie: „Die Zuschreibung von Autorität verwandelt das Gefühl des Ausgeliefertseins an fremde Mächte in die freiwillige Anerkennung persönlicher Führerschaft“ (ebd. 1994, S. 99).

## 1.2 Das Verhältnis der Autorität zur Macht

Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass in einer Autoritätsbeziehung, in der Schüler gehorchen, weil sie ihren Lehrer als Autorität anerkennen und achten, Machtmittel nicht unbedingt eingesetzt werden müssen. Das ist der idealste Fall - eine funktionierende Schüler-Lehrer-Beziehung, in der diszipliniert (miteinander) gearbeitet werden kann. Aber Macht, vor allem aber Einfluss hat er trotzdem, der Lehrer. Schon alleine deshalb, weil eben die Schüler gehorchen. Aber er setzt sie, die Macht, bestenfalls nicht ein, wo kein Bedarf herrscht. „Das Charakteristische der Autorität scheint mir gerade die Macht auf der einen und das Vertrauen auf der anderen Seite zu sein, nämlich das Vertrauen, daß der 'Mächtige' seine Macht nicht missbraucht, so daß wir uns in dieser Macht geborgen fühlen“ (Gerson 1968, S. 85). Gerson beschreibt den Zusammenhang von Autorität und Macht noch genauer und meint: „Zu dem Begriff der Autorität gehört weiterhin die 'potestas', auf sie kann nicht verzichtet werden. Ohne Macht ('ohnmächtig') gibt es keine Autorität“ (ebd. 1968, S. 85). Wenn aber die Sicherheit der Ordnung gefährdet ist und es zu Unruhen kommt, dann muss die Autorität reagieren. „Als anerkannte, geachtete Macht ist die Autorität normalerweise nicht autoritär: Sie kann auf die Anwendung 'grober' Machtmittel, Drohungen oder

Sanktionen, weitgehend verzichten und das Verhalten der Autoritätsgläubigen vornehmlich durch symbolische Operationen, durch das Geben oder Verweigern von Anerkennung, wirksam steuern und beeinflussen. Doch es gibt Ausnahmen: Wenn Not am Mann ist, die Werte zerfallen und die Mäuse auf den Tischen tanzen, muss die Autorität durchgreifen, um die durch sie repräsentierte Ordnung und Wertordnung für alle wiederherzustellen. Ohne den autoritären Einsatz der Peitsche verlöre sie jede Reputation“ (Paris 2005, S. 36-37).

Durkheim setzt Autorität mit Einfluss gleich. Einfluss nehmen auf unser Tun und Handeln kann die Macht, die wir als solche und vor allem als uns überlegen anerkennen. Durch diesen Einfluss gelangt die Macht zu Gehorsam. „Unter Autorität verstehen wir den Einfluß, den jede moralische Macht, die wir als uns überlegen anerkennen, auf uns ausübt. Auf Grund dieses Einflusses handeln wir in dem Sinn, der uns vorgeschrieben ist, nicht weil uns diese bestimmte Handlung anzieht, auch nicht, weil wir auf Grund unserer natürlichen oder angenommenen inneren Anlagen dazu neigen, sondern weil in der Autorität, die sie uns vorschreibt, irgendetwas ist, was sie uns aufzwingt. Darin besteht der freiwillige Gehorsam“ (ebd. 1984, S. 83). Wenn der Gehorsam ein freiwilliger ist, dann lassen wir somit zu, dass uns etwas aufgezwungen wird. Wir lassen zu, dass jemand auf uns Macht ausübt. Weil wir denken, dass er berechtigt dazu ist; er ist legitimiert, in einem gewissen Ausmaß über uns zu bestimmen. Als Mittel steht die Anerkennung zur Verfügung, nach der sich Menschen sehnen.

„Die unterschiedliche Dynamik der Beziehungstypen zeigt sich spätestens dann, wenn die als Autorität respektierte Person die ihr zufließende Anerkennung strategisch als Ressource verwendet, also *autoritative Macht* ausübt. Während Vorbilder stumm bleiben, können intakte Autoritäten das Verhalten der Autoritätsgläubigen in weitem Umfang durch das Geben oder Verweigern von Anerkennungen steuern und nachhaltig beeinflussen“ (Paris 2005, S. 78). Nachdem wir aber selber nach Anerkennung trachten, kann auf den Einsatz weiterer „grober“ Machtmittel verzichtet werden. Wesentlich ist hier das Wort „kann“, was auch im obigen Zitat zu finden ist. Theoretisch wäre deren Einsatz möglich, vor allem, „[...] wenn die durch sie (die Autorität; Anm. d. Verf.) repräsentierte Ordnung und Wertordnung auf dem Spiel stehen und akut gefährdet erscheinen [...]“, und die Autorität „[...] auch rigide und autoritär



durchgreifen muss, um das Ansehen ihrer Anhänger nicht zu verlieren“ (Paris 2005, S. 78), notwendig ist er aber nicht, wenn freiwilliger Gehorsam vorhanden ist.

Autorität und Macht liegen sehr eng beieinander, wobei sich die autoritative Macht, wenn sie nicht offensichtlich eingreifen muss, eher im Hintergrund hält, sie fällt dann weniger auf, ist versteckt und vielleicht auch ein wenig hinterhältig. Zu Missverständnissen kann es dann kommen, wenn Autorität und Macht verwechselt werden. Dazu meint Horney: „[Aber] die Erkenntnis, daß trotz allem die Entscheidung darüber, ob ein Autoritätsverhältnis besteht, bei dem liegt, der die Überlegenheit anerkennt, schützt davor, Autorität mit Macht zu verwechseln. Es gibt zwar ein der Macht und dem drohenden Zwang angepaßtes Verhalten, so 'als ob' Autorität bestünde, aber diese Fiktion der Autorität steht und fällt mit der Anwendung von Gewalt. Daß Autorität so häufig mit Gewalt – etwa im Begriff des autoritären Staates – gleichgesetzt wird, beruht darauf, daß einmal Autorität und Macht oft in einer Person vereinigt sind – so auch im Raume der Erziehung – und daß zum andern überall da, wo Autorität schwindet, durch Gewalt ein Also-ob-Verhalten erzwungen wird. Das ist nicht selten im Verhältnis der heranwachsenden Generation zur Generation ihrer Väter und Erzieher zu beobachten“ (Horney 1968, S. 78-79).

Das, was diesem Zitat entnommen werden könnte, ist einerseits, dass es für Horney entweder Autorität oder Macht gibt – beides in Kombination ist zwar möglich („in einer Person vereinigt“), aber Autorität beinhaltet seiner Meinung nach nicht den Machtfaktor, und dass er Macht mit Gewalt gleichsetzt. Dies lässt sich daran erkennen, dass er von Macht *und* Gewalt spricht. Wenn jedoch davon ausgegangen wird, dass im Sinne Gerson's die Macht von der Autorität nicht wegzudenken ist (vgl. Gerson 1968, S. 85), und zwar ohne (moralische) Gewalt anzuwenden, dann kann wiederum die Macht nicht mit Gewalt gleichgesetzt werden. (Damit beschäftigt sich die Autorin im Kapitel 1.3 genauer.)

Ähnlich wie Paris (s.S. 22) sieht Popitz (1992, S. 129) die Funktion der autoritativen Macht: „[...] Autoritative Macht entsteht, wenn die Anerkennungsbedürftigkeit, die Anerkennungsfixiertheit anderer bewußt dazu ausgenutzt wird, ihr Verhalten und ihre Einstellung zu beeinflussen. Methoden autoritativer Machtausübung sind das Geben und Nehmen von Anerkennungen und Anerkennungserwartungen (Hoffnungen, Befürchtungen)“. Wie auch schon zu

Beginn des Kapitels aufzuzeigen versucht wurde, ist auch hier wieder zu entnehmen, dass die gegenseitige Anerkennung, wie wir sie bei der Autorität als wichtigen Bestandteil der Definition des Begriffes nennen, die Ausgangsbasis darstellt. Zuerst sind hier das Bedürfnis nach Anerkennung und das Anerkennen einer Person als Autorität. Wenn dieses Verlangen oder die „Fixiertheit“ nach Anerkennung „bewußt“ ausgenutzt wird, um, wie das obige Zitat aussagt, jemanden zu beeinflussen, ob im Denken oder Handeln, dann ist autoritative Macht im Spiel. Es geht hier also um diesen bewussten Einsatz und um das Wissen, diese nach Anerkennung suchenden Menschen leiten bzw. führen, oder auch „verführen“ zu können. Und dabei können schon relativ einfache Mittel eingesetzt werden – wie „Hoffnungen, Befürchtungen“ (Popitz 1992, S. 192), Lob, Belohnungen und einige mehr. Aber „entsteht“ diese autoritative Macht tatsächlich erst mit ihrem Einsatz, oder ist sie nicht schon von Grund auf, mit der Autorität, oder mit dem Anerkennen einer Person als Autorität gegeben? Denn die Autorität hat schließlich die Möglichkeit, Einfluss zu nehmen, wann immer es notwendig ist.

Popitz (1992, S. 133) schildert, wie es zur Ausübung von autoritativer Macht kommen kann: „Selbstwertgefühl, Selbstanerkennung – ein zwingend mit dem menschlichen Selbstbewußtsein verknüpftes Problem – braucht soziale Validierung, braucht einen Außenhalt, braucht Bestätigung durch andere. Das Streben nach solcher Bestätigung kann sich auf bestimmte Personen konzentrieren. Um ihre maßgebende Anerkennung zu erringen, übernehmen wir ihre Perspektiven und Kriterien und bemühen uns zu tun, was sie von uns erwarten. Unser Selbstwertgefühl ist gefesselt an ihre Anerkennung und Anerkennungsentzüge. Aus Bindungen dieser Art entsteht autoritative Macht. Autoritative Macht übt aus, wer die Anerkennungsfixiertheit anderer bewußt zur Steuerung ihrer Einstellung und ihres Verhaltens ausnutzt“ (ebd. 1992, S. 133).

Popitz erwähnt jedoch auch, dass die Ausübung autoritativer Macht „riskant“ sein kann, weil nicht immer abgeschätzt werden kann, wie die Reaktionen darauf sein werden, ob beziehungsweise „[...] was übernommen und was blockiert wird, welche Gegenreaktionen ausgelöst werden [...]“ (ebd. 1992, S. 131). Es kann nur schwer abgeschätzt werden, welche Wirkungen die einfachsten Mittel und „schwachen Drohungen“ hervorrufen. Überträgt man dieses Problem auf die Schule, so kann es sein, dass sensible, schüchterne Schüler mit einer

Strafandrohung eingeschüchtert werden können, impulsive, aufgeweckte oder freche Schüler hingegen lassen sich vielleicht gar nicht davon abschrecken.

„Die Autoritätsbindung ist wohl diejenige fundamentale soziale Bindung, die am eindeutigsten zur Machtausübung disponiert. Doch ist diese Macht zugleich, wie immer sie gemeint sein mag, behütend oder bedrückend, in besonderer Weise riskant“ (Popitz 1992, S. 131).

### **1.2.1 Kennzeichen von Autorität**

„So nimmt Macht in organisierten Gemeinwesen oft Kennzeichen an, die eigentlich der Autorität angehören, immer dann nämlich, wenn das Funktionieren des sozialen Lebens sofortige, fraglose Anerkennung von Anordnungen erfordert“ (Arendt 1995, S. 47). Um welche Kennzeichen der Autorität es sich hier handeln könnte, zeigt vielleicht die Einteilung des Autoritätsverständnisses nach Popitz. Er ist der Meinung, dass Autorität nicht immer gleich verstanden wird, es jedoch vier Kennzeichen gibt (vgl. Popitz 1992, S. 108-110).

- 1) „Derjenige, der einem anderen Autorität zuschreibt, paßt sich nicht nur in seinem kontrollierbaren Verhalten den Wünschen der Autoritätsperson an, sondern auch in dem, was er unbeobachtet tut“ (ebd. 1992, S. 108). Das gewünschte Verhalten und angepasste Einstellungen zeigen sich auch dann, wenn diese von der Autoritätsperson nicht überprüft werden können – sie werden (automatisch) übernommen (vgl. ebd. 1992, S. 108).
- 2) „Autoritätswirkungen führen nicht nur zu Anpassungen des Verhaltens, sondern auch der Einstellung. Der Autoritätsabhängige übernimmt Urteile, Meinungen, Wertmaßstäbe der Autoritätsperson – ihre 'Kriterien' – und mit ihnen ihre 'Perspektiven', den Standpunkt und die Sichtweise, aus der sie urteilt, ihre Interpretationsregeln von Erfahrung“ (Popitz 1992, S. 108). Durch die Beeinflussung, die durch die Übernahme von Einstellungen passiert, wird deutlich, wie verantwortungsvoll die Autoritätsperson mit dem ihn anvertrauten Personen umzugehen hat, um diese nicht auszunutzen – vor allem in der Erziehung ist dies ein wichtiger Bereich, wo Vorbildwirkung und Verantwortung für die Entwicklung des Kindes wesentlich sind.

- 3) „Wer Autorität ausübt, hat es nicht nötig, 'grobe' Mittel einzusetzen. Er kann auf die Drohung mit physischen und materiellen Strafen verzichten. Autorität ist – oder erscheint – gleichsam waffenlos, ein Erfolg der leisen Mittel. Ein Lehrer, der seine Klasse 'wie von allein' in der Hand hat, wird vermutlich als Autorität anerkannt“ (Popitz 1992, S. 109). Der Fokus wird auf das Wort „kann“ gelegt. Bestenfalls hat es der Lehrer nicht notwendig, Zwangsmittel wie Drohungen oder Strafen anzuwenden.
- 4) „Wer anderen Autorität über sich gibt, erkennt eine Überlegenheit des anderen an. Es sieht als Unterlegener zum ihm auf. Der andere, so können wir auch sagen, hat für ihn Prestige“ (Popitz 1992, S. 110). Der Überlegene besitzt Fähigkeiten, hat eine bestimmte Begabung oder zeichnet sich durch besonderes Wissen aus, dass ihn zu diese Sonderstellung verhilft. Er besitzt Vorzüge, „[...] die als besonders wertvoll und begehrenswert gelten, etwa eine Überlegenheit des Habens oder des Könnens oder des Wissens“ (Popitz 1992, S. 110).

Diese vier Punkte kennzeichnen nach Popitz eine Autorität. Die Wirkungen der Autorität sind jedoch vielfältig. Sie „[...] können zu Beziehungen und Handlungen ganz gegensätzlicher Art führen [...]“ (ebd. 1992, S. 107), sowohl im positiven, als auch im negativen, im gewünschten, also auch im unerwünschten Sinne. Zu nennen wären etwa „Gehorsam“, „Unterordnung“, „Selbstaufgabe“ oder „Geborgenheit“ (vgl. ebd. 1992, S. 107). Popitz nennt auch Verhaltensweisen, welche auf eine „[...] Ambivalenz autoritätsbestimmten Verhaltens“ (ebd. 1992, S. 107) zurückzuführen sind, zum Beispiel wenn sich die unterlegene Person zwanghaft bemüht, etwas zu tun, sich aber dagegen auch widersetzt, oder wenn die überlegene Person auf der einen Seite bewundert, dann aber doch auch abgelehnt wird (vgl. ebd. 1992, S. 107).

Diese verschiedensten, oft gegensätzlichen Wirkungen, welche nicht außer Acht gelassen werden sollten, wenn Autorität verstanden werden will, hängen mit der Bindung der an der Autoritätsbeziehung beteiligten Personen zusammen. Der Untergebene ist daran gebunden, „[...] was ein anderer [die Autoritätsperson; Anm. d. Verf.] tut oder unterläßt. Der Autoritätsabhängige ist auf den anderen fixiert, fixiert insbesondere auf alle Handlungen, die er als Reaktion auf sich selbst deuten kann. Er ist gefesselt an die Beziehung, die ihn real oder imaginär mit dem anderen verbindet“ (Popitz 1992, S. 107).

Die Stärke dieser Abhängigkeit oder der damit verbundenen Gefühlslage sorgt dafür, wie sehr sich der Unterlegene beeinflussen lässt und sich der Autoritätsperson gegenüber verhält (vgl. ebd. 1992, S. 113).

Auch Sofksy und Paris haben sich mit Merkmalen von Autoritäten auseinander gesetzt. Ähnlich wie Popitz gehen auch die beiden Autoren davon aus, dass Autoritäten eine Funktion als Repräsentanten von Werten und Normen innehaben. „Der Autoritätsgläubige paßt sich innerlich den Einstellungen der Autorität an [...]“ (ebd. 1994, S. 27). Daraus entsteht eine Abhängigkeit, da das eigene Denken und Handeln von dem der Autorität beeinflusst wird. Als „wesentliches Merkmal“ bezeichnen die beiden Autoren die „Personalität der Autoritätszuschreibung“ (ebd. 1994, S. 28). Die Person an sich, mit ihren Charaktereigenschaften und Begabungen wird bewundert, wertgeschätzt und nachgeeifert. „Autorität beruht zuerst auf persönlicher Ausstrahlung, auf einem spontanen Eindruck von Kompetenz und Selbstsicherheit, der sich bis zum Gefühl der 'Außeralltäglichkeit' (Weber) steigern kann: Die höchste Autorität ist der charismatische Führer“ (ebd. 1994, S. 28). Dieser und seine Funktionen werden auch bei Max Weber genannt (s. S. 33). Dass sich durch diese Zuschreibungen eine Über- und Unterordnung ergibt, ist den Autoritätsgläubigen bewusst – indem ich andere so bewundere und anerkenne, stelle ich sie über mich. Für die Autoritätsperson selber bedeutet diese Überordnung natürlich auch eine Erwartungshaltung seitens des Untergeordneten – Die Autorität wird mit „[...] Handlungs- und Erwartungsdruck [...]“ konfrontiert, „[...] dem sie sich nicht entziehen kann“ (ebd. 1994, S. 31). In diese Erwartungen werden oft Hoffnungen, aber auch Befürchtungen gesteckt, da oft nicht nachvollziehbar ist, wie die Autorität nun mit diesen Zuschreibungen umgeht und auf die Erwartungshaltung der anderen reagiert (vgl. Sofsky/Paris 1994, S. 31-32).

### **1.2.2 Angst in einer Autoritätsbeziehung**

Das Bedürfnis nach Autoritäten, nach Anerkennung einer Person, die uns überlegen ist, bringt uns dazu, in ein Autoritätsverhältnis zu gelangen, das Einfluss auf unser Denken und Handeln, unsere Einstellungen und unser Verhalten nimmt – der uns Überlegene oder Vorgesetzte bekommt unser Vertrauen. Dabei geben wir auch freiwillig ein Stück Freiheit auf, wir lassen uns führen oder leiten. Es ist daher nachvollziehbar, dass Angst davor bestehen kann, dass dieses Vertrauen,

diese Begeisterung oder Bewunderung des Abhängigen zugunsten der Autorität ausgenutzt wird.

„Wir sind dahin gelangt, den Einfluß der Autorität als Bedrohung unserer Freiheiten zu fürchten – innerhalb der Familie ebenso wie in der Gesellschaft. Und das Bedürfnis nach Autorität verdoppelt diese moderne Angst: Werden wir unsere Freiheiten aufgeben und uns in tiefste Abhängigkeit begeben, weil wir so sehr darauf aus sind, daß sich jemand um uns kümmert?“ (Sennett 1985, S. 19).

Sennett beschreibt weiters einige Elemente der Angst, wie „[...] die Angst vor den Autoritäten als Verführern [...]“, „[...] die Angst vor dem Akt der Verführung [...]“ oder „[...] die Angst vor den Verführten [...]“ (ebd. 1985, S. 19-20). Jedoch schreibt er auch, dass das Bedürfnis nach „Orientierung, Geborgenheit und Stabilität“ (ebd. 1985, S. 20) erhalten bleibt, wenn es nicht befriedigt wird.

Weiters erwähnt der Autor die Gefahr der Manipulation, die besonders in „[...] freiheitlichen Gesellschaften [...]“ vorhanden ist und warnt vor „[...] Autoritätsgestalten, die weder charismatisch noch tyrannisch sind, die vielmehr den allgemeinen Abscheu vor dem 'Autoritarismus' zu teilen scheinen“: „Befehle scheinen legitim, weil sie von einem befähigten, selbstsicheren und selbständigen Menschen kommen, der anderen ein Beispiel gibt; Gehorsam wird zu dem Versuch, die Vorgesetzten nachzuahmen“ (Sennett 1985, S. 14). Wenn man diesem kompetenten Vorgesetzten jedoch nicht gerecht werden kann, der Versuch misslingt, „[...] ihre Fähigkeiten selbständig zu entfalten [...]“, dann kann dieser Misserfolg „[...] bei anderen ein Gefühl der Beschämung hervorrufen [...]“ (ebd. 1985, S. 14-15). Dieses Empfinden, nicht gut genug zu sein, „[...] des eigenen Ungenügens [...]“, macht die Menschen „[...] manipulierbar - Menschen, die sich unterwerfen, weil sie glauben, sie verfügten nicht über genügend Sachverstand, Kompetenz oder Selbstwert, um sich widersetzen zu können“ (Sennett 1985, S. 15).

Sennett plädiert dafür, diese Negation der Autorität zu durchbrechen, indem das damit ausgelöste „[...] Tabu gebrochen [...]“ wird, und „[...] damit die Manipulation aufhört“ (ebd. 1985, S. 15).

Ein weiterer Faktor in einer Autoritätsbeziehung, welcher den Anerkennenden Angst zufügen kann, ist die Möglichkeit, dass die Autoritätsperson die „[...] Stärke, die ihnen Autorität verleiht, nicht zum Nutzen der ihnen Untergeben einsetzt, sondern bloß dazu, sie zu beherrschen“ (Sennett 1984, S. 24). Das Vertrauen wird missbraucht und die Erwartungen der Untergebenen werden enttäuscht. Dieses Ausgenutzt werden kann wiederum zu Beschämung und Enttäuschung führen – die Autoritätsperson, deren Anerkennung das Selbstwertgefühl heben würde, wird somit unerreichbar, da es in so einem Verhältnis unmöglich erscheint, dieser gerecht zu werden, weil es ihr nicht um die Personen geht, sondern einfach um den eigenen Nutzen.

Daher vielleicht auch das Unbehagen, das oft mit dem Begriff „Autorität“ ausgelöst wird – es ist nicht immer klar, was mit der übertragenen Macht geschieht, die wir demjenigen über uns ermöglichen, den wir als Autoritätsperson ansehen. Wesentlich ist auf jeden Fall, dass wir uns freiwillig in dieses Autoritätsverhältnis begeben und somit auch veranlassen, dass auf uns Einfluss genommen wird.

Diese Ambivalenzen, die in Autoritätsbeziehungen auftreten können, gehören nach Sennett zur Autorität dazu: „[...] jene Mischung aus Furcht und Ehrfurcht, die das wichtigste Element von Autorität ist“ (Sennett 1985, S. 119).

„In jeder moralischen Gewalt, die wir als uns überlegen fühlen, ist etwas, vor dem sich unser Wille beugt. In einem gewissen Sinn kann man sagen, daß es keine eigentliche Regel gibt, in welcher Tätigkeit sie auch auftaucht, die nicht in irgend einem Grad diese Befehlsgewalt besitzt. Jede Regel ist, wir wiederholen es, ein Befehl. Darum fühlen wir uns nicht frei, damit zu tun, was uns beliebt“ (Durkheim 1984, S. 83).

Durkheim (1984, S. 83) schreibt, dass wir uns dort, wo Regeln gelten, nicht frei fühlen können. Jedoch gewähren uns diese Regeln Sicherheit, Orientierung, Geborgenheit und Vertrauen, wodurch es leichter zu ertragen ist, ein Stück Freiheit aufzugeben.

### 1.2.3 Autorität und Autonomie

Autonome Personen können zu Autoritätspersonen werden, obwohl sie die Anerkennung der Untergebenen gar nicht notwendig haben.

„Wer über eine autonome Charakterstruktur verfügt, der hat auch die Fähigkeit, andere zuverlässig zu beurteilen, weil er auf ihre Anerkennung nicht angewiesen ist. Selbständigkeit wird deshalb als Stärke wahrgenommen, als Stärke der Gelassenheit und der Souveränität, die es ganz natürlich erscheinen läßt, daß man anderen sagt, was sie tun sollen“ (Sennett 1985, S. 105).

Diese Unabhängigkeit, die von den autonomen Personen ausgeht, und die scheinbare Teilnahmslosigkeit zeigen Stärke, die andere Menschen anlockt und die dabei den Wunsch in sich spüren, von dieser starken Person wahrgenommen und anerkannt zu werden. „[...] wir wollen, daß dieser Mensch merkt, daß wir seine Beachtung verdient haben. Selbst wenn wir ihn provozieren oder angreifen, geht es uns vor allem darum, ihm eine Reaktion zu entlocken“ (Sennett 1985, S. 105-106). Die Folge ist, dass wir durch diesen Drang jemanden „zum Herrn der Situation“ machen, da er mehr gebraucht wird, als er selbst jemanden braucht – er beachtet uns nicht, im Gegensatz zu uns. Wir wollen, dass er uns bemerkt. (Vgl. Sennett 1985, S. 105).

„Wenn wir die Erfahrung, daß man uns keine Beachtung schenkt, mit dem Wort 'Unpersönlichkeit' bezeichnen, dann ist das eine unzureichende Beschreibung dafür, wie Autonomie von anderen empfunden wird“ (Sennett 1985, S. 108).

Beeinflusst und manipuliert werden können die Menschen von der autonomen Person durch Beschämung, wie auch schon oben angeführt. „Das Schamgefühl, das eine Person, die über Autonomie verfügt, bei Unterlegenen hervorrufen kann, ist eine stillschweigende Kontrolle“ (Sennett 1985, S. 116).

### 1.2.4 Autorität – Macht – Herrschaft (nach Max Weber 1964)

Max Weber, ein Klassiker der Soziologie, wird gerne zitiert, wenn über den Begriff „Macht“ geschrieben wird (vgl. Paris 2005, Popitz 1992, Sennett 1985 u.a.).

Der wahrscheinlich am häufigsten von ihm übernommene Satz beschreibt seine Definition von „Macht“:



„Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber 1964, S. 38).

Laut DUDEN (2000, S. 259) ist eine „Chance“ eine „günstige Gelegenheit“, im Plural bedeutet das Wort auch „Aussichten auf Erfolg“ – das sind Begriffe, die auf etwas Positives (für die damit verbundene Person oder Sache) schließen lassen. Eine Person hat nun die Möglichkeit, einzugreifen, durchzugreifen, loszustarten – und wahrscheinlich mit Erfolg. Wenn es sich günstig ergibt, wenn Erfolgsaussichten vorhanden sind, und man es schafft, seinen Willen durchzusetzen – und zwar mithilfe oder ohne Hilfe verschiedenster Mittel, dann kann von Macht gesprochen werden. „'Gleichviel worauf diese Chance beruht' heißt dann eben, daß diese Chance z.B. auch auf Respekt, Achtung (Hochachtung), Bewunderung, Liebe bzw. auf dem Charisma des Erziehers beruhen kann“ (Schirlbauer 2005, S. 185-186).

Weber selber bezeichnet Macht als gestaltlos, „amorph“ (vgl. Weber 1964, S. 38), da schwer festzuhalten und genau zu beschreiben ist, bei welchen Personen die Möglichkeit besteht, Macht (nach Weber) auszuüben bzw. in welchem sozialen Gefüge die Person stehen muss, um dieses Recht für sich in Anspruch nehmen zu können. Daher bedarf es für den Herrschaftsbegriff einer genaueren Definition.

„Der Begriff 'Macht' ist soziologisch amorph. Alle denkbaren Qualitäten eines Menschen und alle denkbaren Konstellationen können jemand in die Lage versetzen, seinen Willen in einer gegebenen Situation durchzusetzen. Der soziologische Begriff für 'Herrschaft' muß daher ein präziserer sein und kann nur die Chance bedeuten: für einen Befehl Fügsamkeit zu finden“ (Weber 1964, S. 38).

An gleicher Stelle wird Weber noch etwas genauer. Er ergänzt obiges Zitat noch mit der Erklärung, was Disziplin bedeutet. Bei der Herrschaft wie auch bei der Disziplin handelt es sich darum, sich Gehorsam zu verschaffen. Jedoch unterscheiden sich beide Begriffe dadurch, dass bei der Herrschaft einige Personen, bei der Disziplin eine Menge zu gehorchen haben. Bei der Disziplin kommt noch der Faktor des einstudierten und irgendwann automatischen

Reagierens dazu – diese Einstellung dazu muss gegeben sein, um sofort den Befehl ausführen zu können.

„Herrschaft soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden; Disziplin soll heißen die Chance, kraft eingeübter Einstellung für einen Befehl prompten, automatischen und schematischen Gehorsam bei einer angebbaren Vielheit von Menschen zu finden“ (Weber 1964, S. 38).

Im Vergleich mit anderen Autoritätsbeschreibungen, welche bereits angeführt wurden, deckt sich Weber's Herrschaftsbegriff scheinbar zu einem großen Teil mit „Autorität“. Bei Herrschaft spricht er von einer „Chance“, die gegeben sein muss, bei Autorität jedoch von „Recht“. Als Autorität versteht er „[...] ein unabhängig von allem Interesse bestehendes Recht auf '*Gehorsam*' gegenüber den tatsächlich Beherrschten [...]“ (Weber 1964, S. 693). Jedoch erwähnt er, dass schon ein grundsätzliches (oder voraussetzendes) Interesse des Beherrschten, wenn auch nur ein geringes, gegeben sein muss, um zu gehorchen (vgl. ebd. 1964, S. 694).

„'Herrschaft' soll [...] die Chance heißen, für spezifische (oder: für alle) Befehle bei einer angebbaren Gruppe von Menschen Gehorsam zu finden. Nicht also jede Art von Chance, 'Macht' und 'Einfluß' auf andere Menschen auszuüben. Herrschaft ('Autorität') in diesem Sinn kann im Einzelfall auf den verschiedensten Motiven der Fügsamkeit: von dumpfer Gewöhnung angefangen bis zu rein zweckrationalen Erwägungen, beruhen. Ein bestimmtes Minimum an Gehorchenwollen, also: Interesse (äußerem oder innerem) am Gehorchen, gehört zu jedem echten Herrschaftsverhältnis“ (Weber 1964, S. 157).

Nach Max Weber gibt es unterschiedliche Arten, wie Herrschaft im „allgemeinen Sinn von Macht“ auftreten kann, jedoch gibt es „[...] zwei polar einander entgegengesetzte Typen von Herrschaft“ (ebd. 1964, S. 692). „Einerseits die Herrschaft kraft Interessenkonstellation (insbesondere kraft monopolistischer Lage) und andererseits die Herrschaft kraft Autorität (Befehlsgewalt und Gehorsamspflicht). Der reinste Typus der ersteren ist die monopolistische Herrschaft auf dem Markt, der letzteren die hausväterliche oder amtliche oder fürstliche Gewalt“ (Weber 1964, S. 692). Zu Herrschaft gelangt man in diesem

Sinne durch die Autorität, das bedeutet, dass Autorität nicht gleich Herrschaft ist – sie ist eher die Voraussetzung dazu (für den einen Typ von Herrschaft).

Ein Grundgedanke Webers ist, dass jede Herrschaft über einen „Verwaltungsstab“ verfügt. Dieser Verwaltungsstab gehorcht aus den unterschiedlichsten Gründen, wodurch sich der Herrschaftstyp bestimmen lässt. Die Herrschaften an sich versuchen, „[...] den Glauben an ihre 'Legitimation' zu erwecken und zu pflegen“ (ebd. 1964, S. 157). Somit ergeben sich „drei reine Typen legitimer Herrschaft“, deren „Legitimationsgeltung“ rationalen Charakters, traditionellen Charakters oder charismatischen Charakters sein kann (vgl. ebd. 1964, S. 159).

Diese Herrschaftsformen oder –typen sind deshalb legitim, weil sie von den Beherrschten anerkannt werden und sie daran glauben.

Popitz meint dazu: „„Legitimationsgeltung i.S. Max Webers erreicht eine Ordnung, insbesondere auch eine Herrschaftsordnung, sofern sie als 'an sich verbindlich' anerkannt wird; eine Anerkennung grundsätzlicher Art, die über bloße Gewohnheit und Opportunität hinaus ein zusätzliches Motiv schafft, sich im Sinne dieser Ordnung zu verhalten. Mit dem Grade der Legitimitätsgeltung steigt also die Chance ordnungskonformen bzw. herrschaftskonformen Verhaltens“ (ebd. 1992, S. 197-198).

Auch Sennett schreibt über Weber's Macht- und Herrschaftsverständnis, dass es nach Weber verschiedenste Möglichkeiten gibt, Macht wahrzunehmen, jedoch hänge es davon ab, wie die Menschen die Macht auffassen. Danach richtet sich ob sie „[...] die Mächtigen als Autoritäten, als 'legitim' wahrnehmen [...]“ (Sennett 1985, S. 25-26), was wiederum davon abhängt, wie die Mächtigen herrschen

Die drei Typen legitimer Herrschaft beschreibt Max Weber folgendermaßen: „Die 'Geltung' einer Befehlsgewalt kann ausgedrückt sein entweder in einem System gesetzter (paktierter oder oktroyierter) rationaler Regeln, welche als allgemein verbindliche Normen Fügsamkeit finden, wenn der nach der Regel dazu 'Berufene' sie beansprucht. Der einzelne Träger der Befehlsgewalt ist dann durch jenes System von rationalen Regeln legitimiert und seine Gewalt soweit legitim, als sie jenen Regeln entsprechend ausgeübt wird. Der Gehorsam wird den Regeln, nicht der Person geleistet. Oder sie ruht auf persönlicher Autorität. Diese kann ihre

Grundlage in der Heiligkeit der Tradition, also des Gewohnten, immer so Gewesenen finden, welche gegen bestimmte Personen Gehorsam vorschreibt. Oder, gerade umgekehrt, in der Hingabe an das Außerordentliche: im Glauben an Charisma, das heißt an aktuelle Offenbarung oder Gnadengabe einer Person, an Heilande, Propheten und Heldentum jeglicher Art. Dem entsprechen nun die 'reinen' Grundtypen der Herrschaftsstruktur, aus deren Kombination, Mischung, Angleichung und Umbildung sich die hier in der historischen Wirklichkeit zu findenden Formen ergeben. Das rational vergesellschaftete Gemeinschaftshandeln eines Herrschaftsgebildes findet seinen spezifischen Typus in der „Bürokratie“. Das Gemeinschaftshandeln in der Gebundenheit durch traditionelle Autoritätsverhältnisse ist im „Patriarchalismus“ typisch repräsentiert. Das „charismatische“ Herrschaftsgebilde ruht auf der nicht rational und nicht durch Tradition begründeten Autorität konkreter Persönlichkeiten“ (Weber 1964, S. 702).

Im ersten Fall orientiert sich die Autorität nach den Regeln, die anerkannt werden, gelten und dadurch Gehorsam erlangen. Die Herrschaft gilt als legitim, da sie Forderungen beziehungsweise Gewalt zugunsten der Einhaltung der Regeln ausspricht oder ausübt. Jedoch richtet sich das Handeln nach den Regeln. Die Personen gehorchen nicht der Mächtigen wegen, sondern der Regeln wegen, im Gegenteil zu den beiden anderen Typen, welche sich an den Glauben nach einer Person oder nach einer Begabung oder Fähigkeit einer Person richten. In beiden Fällen handelt es sich um eine „persönliche Autorität“ (vgl. Weber 1964, S. 702).

Unter 'Charisma' versteht Weber eine als „außeralltäglich[e] [...] geltende Qualität einer Persönlichkeit [...], um derentwillen wie als mit übernatürlichen oder übermenschlichen oder mindestens spezifisch außeralltäglichen, nicht jedem andern zugänglichen Kräften oder Eigenschaften [begabt] oder als gottgesandt oder als vorbildlich und deshalb als '*Führer*' gewertet wird“ (ebd. 1964, S. 179).

In Bezug auf obiges Kapitel, wo es darum ging, ob und wie Autorität auch Angst und Furcht verursachen kann, beruhigt Webers Machttheorie und Legitimationsgedanke dahingehend, dass wir Autoritäten dann anerkennen und daraufhin auch gehorchen, wenn wir überzeugt sind, dass sie zu Recht, also legitim Autoritätsgestalten sind, die Einfluss auf uns haben. Wir gehorchen, weil wir es für richtig halten.

„Der wichtigste Grundzug von Webers Ansatz besteht darin, daß er Autorität mit Legitimität gleichsetzt. Seiner Ansicht nach werden die Menschen denen, die sie für illegitim halten, nicht gehorchen. Daraus folgt für Weber, daß sich stets angeben läßt, wann in einer Gesellschaft ein Autoritätsbewußtsein vorhanden ist – dann nämlich, wenn die Menschen den Herrschenden freiwillig gehorchen“ (Sennett 1985, S. 27).

### 1.2.5 Autorität und Legitimation

Wenn Autorität *freiwilligen* Gehorsam ermöglicht (oder verursacht), dann ist sie für diejenigen, die sich dieser Autorität (freiwillig) unterordnen, legitim. Denn sie tun es aus freien Stücken – (meistens oder bestenfalls) zwanglos. Diese Selbstsicherheit und Stärke ausstrahlende Person, bringt sie dazu, zu gehorchen – weil sie es als richtig empfinden (dieses „richtig“ könnte auch im Sinne von „vorbildlich“ verstanden werden).

„Die Macht, die sie ausüben, und der Einfluß, den sie als Autoritätsgestalten haben, werden aber hierdurch nicht beeinträchtigt; ihre Macht hat subtilere Formen angenommen. Befehle scheinen legitim, weil sie von einem befähigten, selbstsicheren und selbständigen Menschen kommen, der anderen ein Beispiel gibt; Gehorsam wird zu dem Versuch, die Vorgesetzten nachzuahmen (Sennett, 1985, S. 14).

Nach Weber ist „nicht die Macht, sondern die Herrschaft [...]“ (Paris 1998, S. 90) ein legitimes Mittel, „[...] bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden“ (ebd. 1998, S. 90). Paris erklärt mit einem Beispiel verständlich, wie der Unterschied zwischen Macht und Herrschaft im Sinne Webers verstanden werden kann – und damit auch die Legitimation: Herrschaft versteht er wie Weber als „[...] institutionalisierte, auf Dauer gestellte und legitimierte, also berichtigt anerkannte Macht [...]“, welche als „[...] das Pendant des Gehorsams“ (ebd. 1998, S. 90) gilt.

Sennett verbindet mit dem Stärkeunterschied, den das Autoritätsverhältnis nun einmal deutlich macht, auch ein Bewirken ambivalenter Gefühle. „Dieser Unterschied erzeugt Furcht und Respekt“ (Sennett 1985, S. 187). Denn auf der einen Seite ist die Autoritätsperson ein „Wächter“ der Ordnung, der Sicherheit schafft, aber auch die Person, von der man weiß, wie viel sie weiß und welche Handlungsmöglichkeiten sie hat (vgl. Sennett 1985, S. 188).

„Von einer legitimen persönlichen Autorität nimmt man an, daß sie zweierlei zu tun vermag: urteilen und Sicherheit gewähren. Aufgrund der ihr innewohnenden Kräfte besitzt sie ein Wissen über das Subjekt, das diesem selbst nicht zugänglich ist. Wir erinnern uns, daß die Furcht vor dem Durchschautwerden, vor der Bloßstellung oder Entlarvung daher rührt, daß die Autorität fähig ist, andere zu beurteilen“ (Sennett 1985, S. 188).

Auch Sofsky und Paris meinen, dass sich Autorität, vor allem die von ihr ausgehende Macht keiner Rechtfertigung schuldig ist, da Autorität von den anerkennenden Personen einfach nicht in Frage gestellt wird. „Das Handeln der Autorität wird fraglos akzeptiert, Zweifel an seiner Berechtigung kommen gar nicht erst auf. Autorität erzeugt Legitimität. Die Autorität setzt selbst die Legitimitätsstandards, an denen sie gemessen werden“ (ebd. 1994, S. 24-25).

Wenn nun die Autorität als solche eine Berechtigung hat, dann wird gleichzeitig festgelegt, dass es eine Rangordnung gibt - Unterschiede zwischen der autoritativen Persönlichkeit und den Menschen, die sie als Autorität anerkennen. Die Personen sind sich bewusst, dass sie die besonderen Eigenschaften, die jemandem zu Autorität „verhelfen“ können, nicht oder nicht in diesem Maße besitzen – sie machen sich zum Teil abhängig und unterliegen der Autorität. „Der Legitimierung der Autorität durch Anerkennung ihrer Überlegenheit entspricht die Selbsteinschätzung eigener Unterlegenheit. Diese Unterlegenheit kann, muß aber nicht als persönlicher Mangel empfunden werden, doch auch dann, wenn die Autorität 'neidlos' anerkannt wird, unterstellt der Autoritätsgläubige, daß er, wie andere auch, an die Autorität nicht heranreicht“ (Sofsky/Paris 1994, S. 25).

Erst, wenn es notwendig ist, dass sich Autorität in irgendeiner Weise rechtfertigen muss, ist sie schon in Gefahr, zu zerbrechen. Wenn jemand sein Verhalten, seine Handlungen rechtfertigt, kann vermutet werden oder dieser Person vorgeworfen werden, nicht im legitimen Rahmen agiert zu haben, zumindest kann es hinterfragt werden. Vor allem der Einsatz von Zwang, also physische Gewalt, wird rechtfertigungsbedürftig.

Popitz meint, dass jede Macht gerechtfertigt werden sollte – ob diese nun in der Familie oder in Organisationen zum Vorschein kommt. Obwohl, oder gerade weil sie überall auftritt und ihr Einsatz notwendig ist, gibt es keine Grund, diese einfach

hinzunehmen – wo Macht vorkommt, soll auch Rechtfertigung stattfinden: „Die Unvermeidbarkeit von Macht kann begründet werden. Etwa die Unverzichtbarkeit der beschützenden und erzieherischen Macht über Kinder, der Organisationsbedarf von Macht in größeren Zusammenschlüssen, die Notwendigkeit von Machtkonzentrationen zum Schutz von Recht und Frieden. Doch begründungsbedürftig ist in modernen Gesellschaften jede Macht, jede zugemutete Freiheitsbeschränkung. Es gibt keine Macht mehr – weder im Staat noch in der Familie -, die so fraglos legitimitätsgesichert wäre, daß sie keine besondere Rechtfertigung nötig hätte“ (Popitz 1992, S. 19-20).

### **1.3 Macht und ihre Mittel**

Für manche Menschen ist der Begriff „Macht“ ein Synonym für Unterdrückung, Freiheitseinschränkung, Strafen, Druckmittel oder ähnliche negative Zuschreibungen. Macht kann aber auch, wie schon Weber erklärte (siehe oben), eine Chance sein, für Ordnung und Sicherheit zu sorgen, also ein geregeltes Leben ermöglichen, und vor Gefahren schützen. Vor allem in Bezug auf die Erziehung wird sehr vorsichtig mit Macht umgegangen, für manche Pädagogen und Eltern ist Macht in der Erziehung sogar tabu. Dabei ist Macht doch überall.

„Macht verbirgt sich in allem; man muß sie nur sehen. Ob dies nun mit theoretischem Anspruch behauptet oder als genereller Machtverdacht nur emotional unterstellt wird: Macht wird als Element jeder Vergesellschaftung vermutet. Macht ist omnipräsent. Die Suche nach einem machtfreien Raum oder nach herrschaftsfreier Kommunikation wird zur spekulativen Preisfrage. Es müßte den machtfreien Raum doch irgendwo geben – aber wo? Es müßte herrschaftsfreie Kommunikation doch möglich sein – aber wie?“ (Popitz 1992, S. 17)

Auch wenn man genauer überlegt, wo Macht eigentlich NICHT vorkommt, kommt man wahrscheinlich auf kein Beispiel. Es gibt überall Menschen, die mächtiger sind oder zumindest in einem Machtverhältnis integriert sind. Sofsky und Paris (1994) haben sich in ihrem Werk „Figurationen sozialer Macht“ sehr ausführlich mit Macht und den Figurationen Autorität, Stellvertretung und Koalition auseinandergesetzt. Sie beschreiben die Entstehung der Macht folgendermaßen:

„Macht entsteht, wenn Menschen aufeinander treffen und zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen. Die sicherste Methode, Macht zu verhindern, ist die Auflösung der Gesellschaft. Denn Macht ist stets ein soziales Verhältnis. Der Wille des einen ist das Tun des anderen. Jemand hat Macht, weil er Macht über andere hat, weil er ihnen seinen Willen aufzwingen kann“ (Sofsky/Paris 1994, S. 9). Voraussetzung jedoch ist die Zusammenkunft von Menschen. Wo Menschen miteinander arbeiten, „[...] miteinander sprechen oder einander bekämpfen [...]“ (ebd. 1994, S. 9), kann sich eine Machtbeziehung entwickeln.

Durch diese Entwicklung kommt es zum Ordnen „[...] ihre[r] Verhältnisse [...]“ (ebd. 1994, S. 9). Durch das gemeinsame oder miteinander Tun stellt sich heraus, wer welche Position übernimmt, „[...] wer etwas zu sagen hat und wer zu schweigen hat“ (ebd. 1994, S. 9). Dabei sind die Menschen für ihre Stellung bzw. für die „[...] Bedingungen ihres Handelns [...]“ (ebd. 1994, S. 10) selber verantwortlich, da sich durch dieses Ordnen „Strukturen“ bilden, „[...] in die sich die Menschen einzuordnen haben“ (ebd. 1994, S. 10). Es kristallisiert sich nun heraus, wer Macht zugeteilt bekommt. „Und indem sie Macht verteilen, bringen sie Gesellschaft hervor. Macht ist eine zentrale Form der Vergesellschaftung. Wie in den Regeln des sozialen Verkehrs Macht inkorporiert ist, so folgt umgekehrt der Machtprozeß den Regeln des Sozialen“ (ebd. 1994, S. 11). So gesehen kann es ohne Macht gar nicht gehen – wir selber sind ein Teil der Gesellschaft, welche sich eben erst durch Machtzuschreibungen bildet. Wir selber bestimmen die Regeln und schaffen die Strukturen, sei es durch Bildung oder Begabung – wir definieren damit Beziehungen.

„Einerseits gilt: Macht ist normal und stiftet, indem sie Ordnung schafft, Normalität. Zu dauerhafter Herrschaft geronnen, etabliert sie einen Rahmen, der einem zugleich Freiheiten nimmt und Sicherheiten, zumindest Gewissheiten, gewährt. Die Macht unterdrückt und strukturiert, man kann sich an sie gewöhnen und in diesen Gewohnheiten einrichten“ (Paris 2005, S. 7).

Dass es dazu kommt, dass jemand über unseren Willen hinweg entscheidet, nehmen wir oft in Kauf – solange wir diesen Vorgang als gerechtfertigt betrachten. Wir leben damit, dass wir vorgesetzt bekommen, was zu tun ist und machen es auch – weil es sich so gehört, oder: weil wir uns daran gewöhnt haben. Oder aber



auch, weil wir lieber das tun, was von uns verlangt wird, als „Ärger“ zu bekommen (damit ist Provokation gemeint, welche zum Einsatz von Machtmittel führen könnte).

„Menschen haben oftmals gar keine Gelegenheit, ihren Widerspruch zu artikulieren. [...] Und mitunter fehlt ihnen sogar jedes Bewußtsein ihrer Benachteiligung oder Unterdrückung. Nicht erst der offene Einsatz der Mittel bezeugt die Wirkung der Macht. Sie wirkt schon, bevor sie ausgeübt wird. Die Macht ist immer schon da“ (ebd. 1994, S. 10).

Für die Entstehung einer Machtbeziehung genügen schon zwei Personen, die eben in einer Beziehung zueinander stehen. Denn erst dann kann sich das Charakteristische, das, was eben die Macht ausmacht, verwirklichen: der Mächtige setzt seinen Willen auch gegen Widerstreben des anderen durch (vgl. Paris 1998, S. 7). „Macht ist mithin nicht etwas, was jemand 'hat', sondern etwas, das er ausübt: Wir haben Macht nur als Macht über andere, ohne sie ist der Machtbegriff sinnlos“ (Paris 1998, S. 7).

Über die Beziehung, welche gegeben sein muss, um Macht über andere ausüben zu können, schreibt auch Foucault (2005, S. 252): „Charakteristisch für die 'Macht', die wir hier analysieren möchten, ist dagegen die Tatsache, dass sie Beziehungen zwischen Individuen (oder Gruppen) ins Spiel bringt. Denn eines sollte klar sein: Wenn wir von der Macht der Gesetze, der Institutionen oder der Ideologien sprechen, dann meinen wir damit immer, dass 'manche Menschen' Macht über andere ausüben. Der Ausdruck 'Macht' bezeichnet eine Beziehung unter 'Partnern' (und damit meine ich kein Spiel, sondern lediglich und für den Augenblick noch sehr allgemein ein Ensemble wechselseitig induzierter und aufeinander reagierender Handlungen)“.

Ob die Bezeichnung „Partner“ passend gewählt erscheint, soll hier nebenbei in Frage gestellt werden. Man bedenke, dass es in der Schule zwischen Schüler und Lehrer, aber auch in der Familie zwischen Kind und Erwachsenen zu einer Beziehung kommt, aber nicht zu Partnerschaften, da beide Seiten nicht dieselben Ziele verfolgen (vgl. Schirlbauer 1992, 2005) und auch nicht „auf der gleichen Stufe stehen“. Partner sind gleichberechtigt oder gleichwertig, sobald einer beginnt, den anderen mithilfe von Machtmitteln, Drohungen, Zwang oder

Versprechungen dazu bringen zu wollen, das zu tun, was der möchte, wenn er also seinen „[...] eigenen Willen gegen das Widerstreben [...]“ (Paris 2005, S. 19) des anderen „durchsetzt“, dann übt er Macht aus – und verhält sich keinesfalls partnerschaftlich.

Dass es neben den Personen, welche in einem Machtverhältnis stehen, auch noch weitere „Mitspieler“ gibt, erklären Sofsky und Paris (1994, S. 13) folgendermaßen: „Das soziale Feld, in dem Macht erworben, gesichert oder eingebüßt wird, umfaßt in der Regel mehr als zwei Instanzen. Es gibt nicht nur den Mächtigen, den Mindermächtigen oder Ohnmächtigen, sondern auch Dritte und Vierte, die am Machtspiel beteiligt sind. Sie dienen der Macht als Gehilfen oder Stabstruppe, verbünden sich mit dem Ersten oder Zweiten zu Koalitionen, verhandeln mit den Bevollmächtigten oder betrachten das Geschehen als mehr oder minder interessierte Zuschauer“. Als Beispiel sei hier die Autorität genannt:

„Autorität ist in Wahrheit keine persönliche Eigenschaft, sondern eine Zuschreibung anderer, die häufig durch Zwischenautoritäten vermittelt und vom Autoritätsglauben Dritter bestärkt wird“ (Sofsky/Paris 1994, S. 14).

Welche Aufgaben Macht hat oder was sie tut, hat Paris (2005, S. 20) „[...] in vier Prädikaten umschrieben: 1. Macht führt, 2. Macht entlastet, 3. Macht privilegiert und 4. Macht genießt“.

Der Begriff der Führung ist vielleicht heute nicht mehr so gängig, aber das, was Führung bedeutet, nämlich jemanden in eine Richtung oder entlang eines Weges zu geleiten, und damit Einfluss zu nehmen, auf die Person einzuwirken, wird niemals an Aktualität verlieren.

Dazu meint Paris (2005, S. 20): „Führung ist die Arbeit der Macht. Wer führt, trifft Entscheidungen und bestimmt über das Handeln anderer“. Führung wird vor allem dort auch notwendig, wo Chaos und Unruhe entsteht. In solchen Momenten wird es bedeutend, wenn jemand reagiert und dafür sorgt, dass Ordnung und Ruhe herrscht (vgl. Paris 2005, S. 20-21).

Natürlich hat die Person, welche Macht ausübt, auch die Möglichkeit, diese Macht zu seiner Gunsten einzusetzen, also auszunutzen. Aber grundsätzlich dient sie

ihm als Mittel, „[...] andere auf einem bestimmten, ihnen selbst nicht zugänglichen Weg zuverlässig an ein Ziel zu bringen [...]“ (Paris 2005, S. 21).

Dass Macht auch entlastet, zeigt sich eben in solchen Situationen, in denen es zu Unordnungen kommt. „Indem sie das Chaos bändigt und eine zwar ungleiche Ordnung, aber immerhin Ordnung schafft, gibt sie allen aktuell Sicherheit“ (Paris 2005, S. 21). Für diese Sicherheit nimmt man auch gerne in Kauf, dass jemand über einen selber bestimmt und auf das eigene Handeln Einfluss nimmt, dass man „[...] vielleicht einen Großteil seiner Freiheit und Autonomie aufgeben muss [...]“ (ebd. 2005, S. 21). Die Verhältnisse sind klar aufgezeigt und jeder weiß, womit er zu rechnen hat – erst dann kann man sich sicher fühlen, vielleicht sogar Vertrauen gewinnen.

Wer Macht ausüben darf oder kann, hat Sonderrechte, der „Mächtige“ wird oft bevorzugt. Das kann Vorteile bringen, zum Beispiel die „[...] Prämie der Herrschaft [...]“ (Paris 2005, S. 23), aber dafür sorgen, nicht genug zu bekommen, das Gefühl der Unersättlichkeit zu verspüren – das wiederum nur befriedigt werden kann, wenn man mehr daran arbeitet, „aufzusteigen“.

„Je unersättlicher die Gier, desto größer der Machtbedarf. Und desto höher wiederum nach erreichtem Erfolg der Privilegsicherungsaufwand. Der Aufstieg beendet die Machtspiele keineswegs, man spielt nur in einer neuen und härteren Liga“ (Paris 2005, S. 23).

Als vierte und letzte Prämisse nennt Paris den Genuss der Macht. Dieser Punkt rechtfertigt alle Bedenken, Sorgen und negativen Einstellungen, die man in Bezug auf Macht haben kann. „Sie [die Macht; Anm. d. Verf.] ist etwas, was die Sinne erregt, was sich bis zum Rausch und zur Obsession steigern kann. [...] Als absolute Macht und reine Gewalt bringt sie unermessliches Leid, unsägliche Qualen hervor“ (Paris 2005, S. 23-24).

Macht ist nicht gleich Macht. Paris unterteilt diese in drei Arten. So wird „Strafmacht“ dann ausgeübt, wenn sich der Unterlegene weigert, zu gehorchen. „Strafmacht droht dem anderen empfindliche Nachteile an, wenn er an seinem Nein festhält und sich den Imperativen des anderen nicht fügt“ (Paris 2005, S. 28). Die Androhung von Strafen versetzt den anderen in eine angsterfüllte Lage – er

hat zu entscheiden, ob er sich gegen seinen Willen dazu entscheidet, zu tun, was verlangt wird, oder er weigert sich und muss mit Konsequenzen rechnen.

Mit „Belohnungsmacht“ wird eine scheinbar harmlosere, hinterlistige Macht ausgeübt, die Gutes verspricht, wenn das gewünschte Verhalten trotz Widerwillen gezeigt wird. Mit Versprechungen und Belohnungen wird dafür gesorgt, die Menschen zum Handeln zu motivieren und animieren. „Belohnungsmacht hingegen offeriert Vorteile, die für den anderen attraktiv sind und die er annehmen oder zurückweisen kann. Weil das Zuckerbrot süß ist und schmeckt, haben wir weniger das Gefühl, einem fremden Willen unterworfen zu sein“ (Paris 2005, S. 28).

Als dritte Machtart nennt Paris die „Legitimationsmacht“. Durch „[...] Gründe und praktische Erklärungen [...]“ wird auf den anderen eingeredet und somit versucht, ihn vom Gegenteil zu überzeugen. „Der andere soll seinen Widerstand aufgeben, indem er dazu veranlasst wird, eine Deutung der Verhältnisse zu übernehmen, in der sein Gegeninteresse als ungerechtfertigt, zumindest zweck- oder aussichtslos erscheint“ (Paris 2005, S. 29).

Welche weiteren Formen der Macht es gibt, vor allem nach Heinrich Popitz, soll im Folgenden behandelt werden.

### **1.3.1 Grundformen der Macht** (nach Heinrich Popitz 1992)

Zum leichteren Verständnis von Macht soll an dieser Stelle auf Popitz hingewiesen werden, welcher in seinem Werk „Phänomene der Macht“ Macht in 4 Grundformen unterteilt.

Als „Aktionsmacht“ bezeichnet Popitz die Möglichkeit jedes Menschen, „[...] über andere Macht ausüben [...]“ (ebd. 1992, S. 25) zu können, „[...] weil sie andere verletzen können“ (ebd. 1992, S. 25). Indem ich anderen Schmerzen (physisch oder psychisch) zufüge, kann ich meinen Willen durchsetzen – diese Form der Gewaltanwendung ist somit auch die „einfachste“ in der Hinsicht, dass „Verletzungsaktionen [...] keine Methoden dauerhafter Kontrolle und keine organisierte Ausbeutung voraus[setzt]“ (ebd. 1992, S. 25).

Kommt der Einsatz von Machtmittel hinzu, mit welchen bestimmte Handlungen gelenkt werden können, spricht man von „Instrumenteller Macht“. Diese ist keine

„kurzfristige“ oder „einfach anzuwendende“ Form der Machtanwendung, weil sie zeitlich nicht begrenzt ist. Auch hier spielt die Aktionsmacht eine Rolle. „Das Tier gehorcht, weil es fürchten muß, geschlagen zu werden. Und es gehorcht vielleicht zusätzlich auch, weil es Belohnungen erhofft. Dauerhaft wird die Macht, weil bestimmte Aktionen – Strafen oder Belohnen – zurückgenommen werden können zu Drohungen und Versprechungen“ (Popitz 1992, S. 25-26). Der Bedrohte oder Ohnmächtige kann sich nie sicher sein, er steht immer vor der Wahl: Entweder ich verhalte mich so, wie es erwünscht wird, oder ich muss mit dieser oder jener Strafe rechnen. Mache ich jedoch, was verlangt wird, werde ich (vielleicht) belohnt, was weiter motivierend wirkt. „Eine glaubhafte Gefahr und die glaubhafte Chance können instrumentalisiert werden zur Begründung permanenter Unterwerfung“ (Popitz 1992, S. 26).

„Die instrumentelle Macht des Drohens und Versprechens ist die typische Alltagsmacht, die konventionelle Form der Durchsetzung gegen fremde Kräfte. Zugleich ist sie ein notwendiges Element aller dauerhaften Machtausübung. Jedes langfristige Machtverhältnis beruht *auch* auf instrumenteller Macht“ (Popitz 1992, S. 27).

Popitz unterscheidet, was in der Auseinandersetzung mit Macht und Autorität als wesentlich erscheint, zwischen „[...] 'äußerer Macht' (wie der Macht des Drohens und Versprechens) und 'innerer Macht' [...]“ (ebd. 1992, S. 27). „Innere Macht“ definiert er als „[...] eine Macht, die es nicht nötig hat, mit äußeren Vor- und Nachteilen zu operieren; eine Macht, die willentliche, einwilligende Folgebereitschaft erzeugt“ (ebd. 1992, S. 28).

Diese Gegenüberstellung ist für die Darstellung der weiteren Grundform der Macht notwendig. „Autoritative Macht“ bedeutet eben die Macht, die jemand ausüben kann aufgrund der Anerkennung, Ehrfurcht, Wertschätzung, Bewunderung, aufgrund des Respekts, den er zugeschrieben bekommt. Eben weil diese anerkannte Person so geschätzt wird, ist es ein Bedürfnis und Wunsch derer, die diese Autoritätsperson zu Überlegenheit verhelfen, gerade von dieser Person ebenfalls anerkannt, wahrgenommen und bestenfalls sogar gelobt zu werden. Darum können sowohl ihre Verhaltensweisen, Einstellungen als auch ihre Handlungen beeinflusst werden (vgl. Popitz 1992, 28-29). In dieser Hinsicht sind

sich die „Instrumentelle Macht“ als auch die „Autoritative Macht“ sehr ähnlich, beziehungsweise gleich.

Diese „innere Macht“ wirkt aber nicht nur in bestimmten Situationen, zu bestimmten Zeiten in bestimmten Räumen, sondern „[...] über die Grenzen ihres Kontrollbereiches hinaus. Man trägt sie als verinnerlichte Kontrolle mit sich herum“ (Popitz 1992, S. 28). Derjenige, dem Autorität und somit Macht zugeschrieben wird, sorgt für Ordnung, ihm gehört das Vertrauen der ihm zum Teil Abhängigen. „In der autoritativen Bindung wird die Sicherheit der sozialen Orientierung wie die Sicherheit des Selbstwertgefühls gewonnen oder verloren“ (ebd. 1992, S. 29).

„Instrumenteller und autoritativer Macht ist gemeinsam, daß sie das Verhalten Betroffener steuern. Beide wirken aufgrund von Alternativen. Instrumenteller Macht mit Hilfe der Alternative von 'äußeren' Vor- und Nachteilen, autoritative Macht durch Anerkennungen und Anerkennungsentzüge. Instrumentelle Macht lenkt nur das Verhalten, autoritative Macht Verhalten und Einstellungen“ (Popitz 1992, S. 33).

Als vierte und letzte Grundform der Macht beschreibt Popitz die „Datensetzende Macht“. Hier geht es um die Technik und deren Einfluss auf uns (unser Leben) und unsere Arbeit. „Die *Macht des Datensetzens* ist eine objektvermittelte Macht. Sie wird gleichsam in materialisierter Form auf die Betroffenen übertragen“ (ebd. 1992, S. 30-31). Wenn Felder dafür genutzt werden, große Einkaufszentren zu bauen, dann wird sowohl über Menschen, als auch über die Natur hinweg entschieden – ein Stück Natur wird zerstört und die Menschen, welche unmittelbar in der Nähe wohnen, in ihrer Lebensqualität beeinträchtigt. Macht hat hier der, der alles umsetzt, der handelt. „Technisch handelnd setzt sich der Mensch gegen eigenständige, widerständige Kräfte der Natur durch, verwandelt die Natur in Artefakte und verwandelt so auch die Lebensbedingungen aller, die sich in der Welt der Artefakte einrichten müssen“ (Popitz 1992, S. 31).

### **1.3.2 Macht und Freiheit?**

Dass Macht und Freiheit in irgendeiner Weise etwas gemeinsam hätten, scheint auf den ersten Blick etwas verwirrend zu sein. Wo jedoch jemand Macht ausübt, eröffnet es ihm gewisse Möglichkeiten – nur der Untergeordnete verliert je nach Ausübung der Macht ein mehr oder weniger großes Stück Freiheit. Wobei in

Autoritätsbeziehungen die Freiheitseinschränkung auf freiwilliger Basis basiert; es wird gerne auf die Durchsetzung des eigenen Willens verzichtet, da man sich dadurch die Anerkennung des Überlegenen, der Autoritätsperson erhofft.

„In den Machtfigurationen sind die Menschen alles andere als frei. Sie unterliegen nicht nur den Bedingungen, die ihnen Organisation und Situation setzen, sondern auch der Grammatik der Macht selbst. Soziale Macht hat ihre eigenen Gesetze, ihre Ablaufschemata und Zugzwänge. Autorität ist ein personales Verhältnis der Unterordnung, das auf Anerkennung beruht und das nur dann Objektivität erlangt, wenn eine gewisse soziale Distanz nicht unterschritten wird und die Werte, die die Autorität verkörpert, nicht desavouiert werden“ (Sofsky/Paris 1994, S. 16).

Grundsätzlich kann man nur jemanden seine Freiheit nehmen, wenn er bisher uneingeschränkt handeln konnte – so sieht es auch Foucault (2005, S. 257), der schreibt: „Macht kann nur über 'freie Subjekte' ausgeübt werden, insofern sie 'frei' sind – und damit seien hier individuelle oder kollektive Subjekte gemeint, die jeweils über mehrere Verhaltens-, Reaktions- oder Handlungsmöglichkeiten verfügen“. Das bedeutet, dass zuerst Freiheit vorhanden sein muss, um von der Macht genommen werden zu können – und gleichzeitig muss sie sich von der Macht erobern lassen, sonst wäre die Macht nicht vorhanden beziehungsweise „[...] müsste bei reinem Zwang oder schlichter Gewalt Zuflucht suchen“ (Foucault 2005, S. 257). „Aber zugleich muss die Freiheit sich einer Machtausübung widersetzen, die letztlich danach trachtet, vollständig über sie zu bestimmen“ (ebd. 2005, S. 257). Wie man sieht stehen Macht und Freiheit in einem engen Verhältnis zueinander, sie „[...] schließen einander also nicht aus (wo Macht ist, kann es keine Freiheit geben)“ (ebd. 2005, S. 257).

Paris (2005, S. 19) beschreibt in seinem Werk „Normale Macht“ den Begriff der „negativen Freiheit“. Er ist der Ansicht, dass der Mensch die Möglichkeit hat (und somit die Freiheit), „[...] nein zu sagen und dieses Nein selbst wiederum zu negieren, sich darüber hinwegzusetzen“ (ebd. 2005, S. 19). Er beschreibt die Notwendigkeit des Hinterfragens und Bekämpfens der Macht, welche für Ordnung in der Gesellschaft zu sorgen hat und somit ein gemeinsames Leben ermöglicht. So wie es immer Macht geben wird, so wird sie auch immer bekämpft werden. „Keine Gesellschaft ohne Macht, doch ebenso: Keine Gesellschaft ohne Kampf um die Macht und das Aufbegehren gegen sie“ (ebd. 2005, S. 20).

Auch Paris schreibt weiters über den Beziehung von Macht und Freiheit, deren aufeinander Angewiesensein – dort, wo es das eine nicht gibt, kann das andere nicht sein. „Macht ist jederzeit eine menschliche Möglichkeit; keine Macht gibt es nur, wo alle Freiheit erloschen ist und die Menschen die Fähigkeit eingebüßt haben, nein sagen zu können“ (ebd. 2005, S. 28). Auch hier ist die Freiheit Voraussetzung, um Macht ausüben zu können: „Macht ist also negative Freiheit, Freiheit zur Vernichtung von Freiheit, und als solche universal“ (ebd. 2005, S. 28).

### **1.3.3 Machtmittel**

Grundsätzlich sollte es bei autoritativer Machtausübung nicht notwendig sein, Machtmittel einzusetzen, da sich der Anerkennende freiwillig in diese Beziehung begibt. Jedoch hat die Autoritätsperson die Möglichkeit, Mittel anzuwenden, vor allem werden sie dann brauchbar, wenn die Gefahr besteht, dass sich entweder Unordnung oder Unruhe bemerkbar macht, oder aber auch, um sicherzustellen, dass die anerkannte Person überhaupt noch angesehen ist, sie als Autorität nach wie vor anerkannt wird.

Die Möglichkeiten, die nun die autoritative Persönlichkeit hat, sind oft sehr gängige Mittel, um den eigenen Willen durchzusetzen und damit das Verhalten anderer zu lenken. Dabei kann es sich nun um das „[...] Operieren mit handfesten (physischen, materiellen) Strafen und Belohnungen bzw. den entsprechenden Drohungen und Versprechungen ('instrumentelle Macht')“ (Popitz 1992, S. 130) handeln.

An dieser Stelle sollen einige gängige, mehr oder weniger bewusst eingesetzte „Behelfe“ zur Machtausübung genannt werden. Gleichzeitig ist es ein Anliegen zu erwähnen, dass es sich hier ausschließlich um einen ausgewählten Teil aller Machtmittel handelt.

#### **1.3.3.1 Der Befehl**

Jeder Mensch macht seine Erfahrungen mit Befehlen, als Befehlender oder aber, und das wahrscheinlicher, als derjenige, der Befehlen zu folgen hat; oder mit beidem. Irgendwie gehören sie zum Leben dazu, vor allem in der Kindheit sind Befehle noch häufiger zu ertragen als später als Erwachsener. Diese Befehle haben ihren Grund, bei Kindern sind sie vor allem ein Mittel, um die Kinder zu



Disziplin zu erziehen, um sie vor Gefahren zu schützen und Gehorsam zu erlangen. Etwas soll getan werden.

„Man nimmt ihn [den Befehl, Anm. d. Verf.] als etwas, das immer so da war, er erscheint so natürlich wie unentbehrlich. Von klein auf ist man an Befehle gewöhnt, aus ihnen besteht zum guten Teil, was man Erziehung nennt; auch das ganze erwachsene Leben ist von ihnen durchsetzt, ob es nun um die Sphären der Arbeit, des Kampfes oder des Glaubens geht“ (Canetti 2006, S. 357).

Wird der Befehl ausgesprochen, ist es wichtig, ihn nicht zurückzunehmen. Er muss so formuliert werden, dass klar ist, was verlangt wird. Wird der Befehl in Frage gestellt, dann hat er Befehlende damit nicht die gewünschte Wirkung erzielt und wird auch selber in seiner Funktion nicht so ernst oder streng (mächtig) genommen.

„Zum Befehl gehört es, daß er keinen Widerspruch erlaubt. Er darf nicht diskutiert, nicht erklärt oder angezweifelt werden“ (Canetti 2006, S. 358).

„Denn die Handlung, die der Befehl auslöst, ist an ihren Augenblick gebunden. Sie kann auch für später festgelegt sein, aber bestimmt muß sie sein, sei es ausgesprochen, sei es durch die Natur des Befehls klar gegeben“ (Canetti 2006, S. 359).

Canetti beschreibt den Prozess der Befehlsausübung mithilfe zweier Begriffe, den „Antrieb“, der dafür sorgt, dass der Befehl ausgesprochen wird, und der „Stachel“, der im Ausführenden bei der Durchführung des Inhalts des Befehls haften bleibt. „Wenn Befehle normal funktionieren, so wie man es von ihnen erwartet, ist vom Stachel nichts zu sehen. Er ist geheim, man vermutet ihn nicht; vielleicht äußert er sich, kaum bemerkt, in einem leisen Widerstand, bevor dem Befehle gehorcht wird“ (Canetti 2006, S. 360). Es bleiben nur diejenigen vom Stachel befreit, die dem Befehl „ausweichen“. Diese Menschen dürfen sich demnach auch „freie Menschen“ nennen (vgl. ebd. 2006, S. 361).

### **1.3.3.2 Die Drohung**

„Nicht die Sanktion oder gar die Legitimation ist der Prototyp sozialer Macht, sondern die Drohung, die offene oder verdeckte Ankündigung, der andere werde

demnächst mit erheblichen Nachteilen zu rechnen haben, wenn er nicht alsbald zu willigen ist und sein Widerstreben aufgibt“ (Paris 1998, S. 13).

Paris beschreibt hier eindeutig, wie es mit der Stellung der Drohung aussieht – gerne angewandt, da mit wenig Aufwand viel erreicht werden kann. Wird eine Drohung ausgesprochen, so vermittelt das eine gewisse Kraft, die hinter der Position, in der sich der Drohende befindet, steckt (vgl. Paris 1998, S. 17). Der, der „oben“ ist, kann dem, der „unten“ ist drohen. Es kann natürlich auch zu Drohungen unter Gleichberechtigten kommen, jedoch ändert sich beim Aussprechen der Drohung diese waagrechte Position. „Falls die Akteure von der Basis positionaler Gleichheit gestartet sind, durchstößt die Drohung die Schallmauer zur Ungleichheit: Sie macht aus Gleichen Ungleiche und scheidet sie in Mächtige und Unterlegene“ (Paris 1998, S. 21). Was jedoch dazu führt, dass sich der Drohende selber ins Spiel bringt. „Für Drohungen als Versuch einer Machtausübung zahlt der Drohende selbst einen Preis, den Preis der Selbstfestlegung, der Selbstbindung“ (Popitz 1992, S. 83). Wer droht, muss immer damit rechnen, dass er die angekündigten Konsequenzen vielleicht auch (nämlich bei einem Nein) einsetzen muss. Aber grundsätzlich sind Drohungen ein Weg, um Strafen eben nicht zu verhängen, „[...] sondern [man] kündigt sie an; man verdeutlicht ein Potential, dessen Realisierung noch aussteht und ultimativ an das zukünftige Verhalten des anderen gekoppelt wird“ (Paris 1998, S. 14).

Wesentlich ist, dass der Drohende Stärke zeigt, authentisch wirkt und die Drohung nicht unüberlegt in den Raum wirft: „So repressiv und autokratisch manche Drohakte auch wirken mögen, eine gut platzierte Drohung setzt die Autorität nicht aufs Spiel, sondern festigt sie. Indem sich der Drohende überzeugend bindet, bekräftigt er den Eindruck von Stärke und Überlegenheit, von Ordnungskraft und innerer Festigkeit, auf den sich das Autoritätsbild des anderen stützt. Zwar suspendieren Drohungen kurzzeitig die stille, waffenlose Macht der Autorität, doch sie bestätigen Unterlegene nicht selten in ihrem Motiv, die Macht als Autorität anzuerkennen“ (Paris 1998, S. 17).

Wie schon erwähnt nimmt man jemandem jedoch nur eine Drohung ab, der auch echt, authentisch und berechenbar wirkt. Wenn eine Person nicht ernst genommen wird, wird eine von ihr ausgesprochene Drohung eher lächerlich erscheinen. „Unerlässlich für den Erfolg einer Drohung ist ihre *Glaubwürdigkeit*. Nur

wenn der andere von der Entschlossenheit seines Gegenübers überzeugt ist, macht es für ihn Sinn, sich der Forderung zu fügen. Je glaubhafter die Drohung und je höher die angedrohte Strafe, desto wahrscheinlicher führt sie zum Erfolg“ (Paris 1998, S. 17-18).

Sowohl Paris als auch Popitz bezeichnen das Drohen als eine Form von Macht, welche sich „instrumentelle Macht“ nennt (Paris 1998, S. 41; Popitz 1992, S. 79). Darunter versteht Popitz genauer „[...] die Steuerung des Verhaltens anderer durch Drohungen und Versprechungen. Drohungen steuern das Verhalten, weil sie Furcht, Versprechungen, weil sie Hoffnungen erzeugen. Instrumentelle Macht bedeutet also die Verfügung über Furcht und Hoffnung anderer Menschen“ (Popitz 1992, S. 79).

### **1.3.3.3 Das Lob**

Dass Lob bestärkt, in dem, was man tut, steht außer Frage – wer möchte nicht gerne gelobt werden? Ist das Lob doch ein Mittel, um jemanden ein positives Gefühl zu verschaffen, das bestärkt, motiviert und Freude bereiten kann. Jedoch kommt es darauf an, was gelobt wird und wer der Lobende ist. Ein Lob von einer anerkannten Persönlichkeit zeigt noch immer eine andere Wirkung als ein Lob von jemandem, der untergeordnet ist oder zumindest gleichwertig. Es kann auch ein Mittel sein, das den eigentlichen Zweck verschleiert.

„Wo immer soziale Ordnung hergestellt, erneuert und beschworen wird, wo Werte und normative Standards gelernt oder bestätigt werden, ist das Lob allemal ein probates Mittel, das Verhalten anderer wirksam zu steuern und, nicht zuletzt im Sinne des Lobenden, nachhaltig zu beeinflussen. Denn wo gelobt wird, kann auch getadelt werden, macht sich der Lobende zum Herrn über die Geltung und Interpretation der Norm. Kurzum: Lob ist – gewiß nicht nur, aber auch – eine ebenso verbreitete wie subtile Methode der Ausübung sozialer Macht, die den Willen des einen in das Tun des anderen überführt“ (Paris 1998, S. 152).

Auch hier geht es einfach darum, das Verhalten anderer zu lenken, in eine Richtung, die vom Lobenden vorgegeben wird. Wer gelobt wird, wahrscheinlich aufgrund einer besonderen Leistung, fühlt sich anerkannt. Je öfter jedoch gelobt wird, umso auffälliger, unglaublicher, vielleicht sogar lästiger erscheint es den Gelobten.

Paris nennt einige typische Merkmale des Lobes, wie zum Beispiel die „Ausdrücklichkeit“ des Lobes. „Ein Lob muss ausgesprochen werden“ (Paris 1998, S. 154) – und zwar deutlich und für die anwesenden Personen verständlich. Dann ist das Lob auf Werte hin orientiert. Ein Lob oder die Anerkennung einer Handlung hängt mit Werte eng zusammen. „Ohne Bezug auf intersubjektiv geteilte Werte, ohne Berufung auf Werte, ohne Berufung auf Maßstäbe, gibt es kein Lob. Indem es bewertet, impliziert es Werte“ (Paris 1998, S. 154). Es muss für beide Seiten verständlich sein, was in den Bereich des „Guten“ fällt, dann wird das Lob auch als solches verständlich und gerne angenommen. Dass mit dem Loben des einen oft ein Nicht-Loben des anderen einhergeht, ist ein Indiz auch dafür, dass Loben oft in Verbindung mit Dritten steht (vgl. Paris 1998, S. 153/S. 156).

Ein weiterer Punkt ist die Tatsache, dass sich das Lob immer an eine Person richtet, für etwas, das sie getan hat. Das Lob „[...] ist [eine] persönliche Bewertung einer Persönlichkeit“, das sich „[...] stets auf individuelle Konturen, auf Tugenden und Charakterzüge, die durch Taten beglaubigt sind [...]“ (ebd. 1998, S. 157) bezieht. Grundsätzlich wird dieses Machtmittel eingesetzt, wenn besondere Leistungen vollbracht wurden, oder auch nicht – je nach Machthaber. „Weil das Lob die besondere Leistung prämiiert, behält der Lobende allemal die Definitionsmacht darüber, wo die Bandbreite des Normalen und routinemäßig Erwartbaren aufhört und das Außergewöhnliche, eigens Hervorzuhebende beginnt“ (Paris 1998, S. 159). Das kann natürlich auch bedeutet, dass Leistungen nicht als solche toleriert werden oder manches Lob weniger „verdient“ gewesen wäre (vgl. ebd. 1998, S. 159).

Im Gegensatz zu Drohungen ist das Lob eine Motivierung, die Drohung hingegen eine Abschreckung. Wie oben schon erwähnt, bringt sich der Drohende selbst ins Spiel, indem er damit rechnen muss, die angekündigten Sanktionen durchzuführen, falls er seinen Willen nicht durchsetzen kann. Ebenso verhält es sich mit Versprechungen, die ausgesprochen werden. Beim Loben hingegen geht der Lobende keine Bindung ein. „Weil der Lobende unmittelbar nichts verspricht, kommt er auch nicht in die Lage, auf die Reaktionen des anderen in erneuten Zugzwang zu geraten (Paris 1998, S. 167). Und noch etwas haben die Machtmittel Drohung und Lob gemeinsam: In beiden Fällen geht es um die Glaubwürdigkeit der Person, welche Macht ausübt. „Der Lobende muß die Werte, auf die er sich

beruft, nicht nur selber erfüllen, er muß sie repräsentieren und als Persönlichkeit verkörpern. Anerkennung zählt nur, wenn der Anerkennende selbst anerkannt ist“ (Paris 1998, S. 165). Von einer Autoritätsperson wird gerne Lob angenommen – weil es ein Bedürfnis ist, von dieser anerkannt zu werden. Wenn jedoch Lob ausgesprochen wird von einer Person, die man nicht respektiert, oder die einem persönlich nicht viel bedeutet, dann erzielt dieses Lob natürlich weniger oder gar keine Wirkung.

Paris hat die Machtmittel Drohung, (materiellen) Anreiz und Lob gegenübergestellt und so die „Machtökonomie des Lobes“ (ebd. 1998, S. 168) verklärt. Mithilfe einer Tabelle ist leichter erklärbar, welche dieser drei Varianten die „billigste“ ist, also welche für den Mächtigen am vorteilhaftesten ist.

	Drohung	Anreiz (materielle Gratifikation)	Lob (symbolische Gratifikation)
Erfolg	billig	teuer	billig
Mißerfolg	teuer	billig	billig

Tabelle 1: « Machtökonomie des Lobes » (Paris 1998, S. 169)

Während bei der Drohung der Erfolg keine weiteren Folgen mit sich zieht, ist es bei der zweiten Möglichkeit, den (materiellen) Anreizen, ein teures Unterfangen, falls der Erfolg eintritt. Hier wird etwas versprochen, dass natürlich bei Erfolg auch gehalten werden muss. Jedoch ist es bei Misserfolg wieder eine angenehmere Situation als bei der Drohung. Hier führt eine misslungene Drohung zu den angekündigten Sanktionen, was eine unangenehme (und somit teure) Sache ist. Bei den Versprechungen ist wiederum der Misserfolg eine „billige“ Angelegenheit, da das Versprochene somit hinfällig ist. Beim Lob hingegen wird kein großes Risiko eingegangen, sowohl bei Erfolg als auch bei Misserfolg. „Die Tafel zeigt, warum das Lob für Mächtige überaus attraktiv ist. Es kann mit kleinem Einsatz mitunter große Leistungen stimulieren und hält zudem das Risiko gering. Daher die starke Versuchung angesichts knapper materieller Ressourcen auf symbolische Gratifikationen zurückzugreifen und das Mischverhältnis der Macht in diese Richtung zu verschieben“ (Paris 1998, S. 169-170).

#### **1.3.3.4 Die Belohnung**

Auch beim Einsatz von „Belohnung“ als Machtmittel gibt es einiges zu beachten, um die gewünschte Wirkung zu erzielen, nämlich das Verhalten des Untergebenen in die gewünschte Richtung zu steuern. Belohnungen sind wie Lob eine motivierende Anerkennung der vollbrachten Leistung, jedoch kommt es auch hier darauf an, wer belohnt, wie oft diese Belohnung erfolgt und wie diese Belohnung überhaupt aussieht.

„Belohnungen gilt generell als erfolgreich, wenn erwünschtes Verhalten entsteht, gesichert oder öfter gezeigt werden soll. Als solche Mittel gelten Lob, Liebesentzug, materielle Gaben, Gewähren von (immateriellen) Freiheiten, Zuständigkeiten, Kompetenzen usw.“ (Nöth 1998, S. 29).

Natürlich muss die Belohnung attraktiv sein – also der Unterlegene muss Interesse daran haben, dann wird er gerne in der Art darauf reagieren, die vom Überlegenen erwünscht wird (vgl. Nöth 1998, S. 30). Es sei denn, der Macht Ausübende wird nicht als „Experte“ angesehen, „[...] als Persönlichkeit anerkannt [...]“, dann können Belohnungen als „[...] Anmaßung, Zynismus, Schmeichelei, evt. als Beleidigung empfunden [...]“ (ebd. 1998, S. 30) werden. Auch die Häufigkeit, also wie oft es zu Belohnungen kommt, ist für die Wirksamkeit dieses Machtmittels wesentlich. Wenn selten belohnt wird, arbeitet man eher darauf hin, weil es dann scheinbar etwas Besonderes ist, belohnt zu werden. „Je seltener eine Belohnung ist, umso erstrebenswerter und wertvoller erscheint sie“ (Nöth 1998, S. 30). Jedoch muss die Belohnung im Raum des Erreichbaren liegen, sonst gibt man die Mühe mit der Zeit auf, weil ja sowieso nicht mehr damit gerechnet wird, belohnt zu werden. Die gewünschte Verhaltensänderung wird somit nicht erreicht. „Hingegen führen Belohnungen, die mit realistischen Anstrengungen erreichbar sind, am ehesten zu Verhaltensänderungen“ (ebd. 1998, S. 30).

#### **1.3.3.5 Das Fragen und Wissen**

Fragen als Machtmittel einzusetzen scheint zunächst etwas ungewöhnlich zu sein. Jedoch ist es genau das, was zum Beispiel tagtäglich in Schulen passiert. Der Lehrer stellt Fragen an die Schüler. Damit ist er der Wissende, der Überlegene. Vor allem bei mündlichen Prüfungen kommt es vor, dass Prüfer fragen und fragen

und damit signalisieren, dass sie die Macht haben, noch mehr Fragen zu stellen, vor allem welche, die den Prüfling in eine unangenehme Situation bringen können. „Denn die Wirkung der Fragen auf den Fragenden ist eine Hebung seines Machtgefühls; sie geben ihm Lust, noch mehr und mehr zu stellen. Der Antwortende unterwirft sich um so mehr, je häufiger er den Fragen nachgibt“ (Canetti 2006, S. 338).

Leichter ist es für den Gefragten, wenn der Fragende eine gleichwertige Person ist, da er dieser eher mit Gegenfragen ausweichen kann. Als Person in einem Abhängigkeitsverhältnis, als unterlegene Person „[...] muß [er; Anm. d. Verf.] entweder eine erschöpfende Antwort geben und mit dem herausrücken, worauf der andere zielt; oder er muß ihm durch List die Lust auf weiteres Eindringen benehmen. Er mag durch eine Schmeichelei die aktuelle Überlegenheit des Fragenden anerkennen, so daß dieser sie nicht selbst zu manifestieren braucht“ (Canetti 2006, S. 338).

So kann auch das Wissen an sich, das der Fragende hat, als Mittel eingesetzt werden. Der Lehrer hat, um an obigen Beispiel weiterzuknüpfen, das Wissen, das der Schüler erst erlernt, somit ist er ihm einiges voraus. Paris meint, dass dieses „[...] Wissens- und Informationsgefälle [...]“ (ebd. 2005, S. 42) dem Wissenden dienen kann, um damit Macht auszuüben. Er kann den anderen in unangenehme Situationen bringen, da er nun die Möglichkeit hat, „[...] das Unwissen des anderen auszunutzen, ihn etwa mit Erklärungen zu traktieren, die er nicht überprüfen kann [...]“ (Paris 2005, S. 42).

### **1.3.3.6 Das Zurücklehnen**

Das Zurücklehnen kann zwar nicht als Machtmittel wie die bisher genannten gesehen werden, jedoch verhilft es schon zu einer Position, die den anderen Beteiligten eine gewisse Stärke erahnen lässt. Der Zurücklehrende kann sich herausnehmen, sich heraus-zu-nehmen. Das alleine ist schon ein gewisses Zeichen von Macht, das er damit präsentiert. „Zwar kann er die eigenen Erwartungen den anderen nicht unmittelbar aufzwingen; gleichzeitig aber gibt er ihnen zu verstehen, daß er ihren Erwartungen gegenüber offenbar eher gleichgültig gegenübersteht. Er suggeriert, daß im Zweifelsfall er derjenige wäre, der die Beziehung definiert, und nicht umgekehrt“ (Paris 1998, S. 10-11).

### **1.3.3.7 Schweigen**

„Reden ist Silber, Schweigen ist Gold“ – Wer kennt sie nicht, die gern und oft zitierte Weisheit. Und doch verbirgt sich darunter ein Mittel, um Macht ausüben zu können – indem man einfach nur schweigt. Das Schweigen kann auch Stärke ausdrücken, ein Verweigern des Sprechens und damit auch ein Sich – Raushalten. „Die Macht des Schweigens wird immer hoch eingeschätzt. Sie bedeutet, daß man allen äußeren Anlässen zur Rede, deren unzählige sind, widerstehen kann. Man gibt auf nichts Antwort, als wäre man nie gefragt. Man läßt sich nicht merken, wie einem dies oder jenes gefällt. Man ist stumm, ohne zu verstummen. Aber man hat gehört“ (Canetti 2006, S. 348).

### **1.3.3.8 Das Urteil**

Sich ein Urteil zu bilden hat als Folge, jemanden oder etwas als gut oder schlecht, richtig oder falsch zu betrachten und abzustempeln. Es wird gewertet und entschieden. „Es ist die Macht des *Richters*, die man sich auf diese Weise zubilligt“ (Canetti 2006, S. 351). Man hebt sich von der Gruppe ab, erhöht sich in die Position des Richters und schreibt sich das Recht des Urteilens zu. „Man schiebt etwas von sich weg, in eine Gruppe des Geringeren, wobei vorausgesetzt ist, daß man selbst zu einer Gruppe des Besseren gehört. Man erhöht sich, indem man das andere erniedrigt“ (ebd. 2006, S. 351). Obwohl zwischen den beiden Seiten, also dem Positiven und Negativen entschieden wird, ist der Urteilende immer auf der Seite des, in seinem Verständnis, Guten. „Er rechnet sich dem Guten zu, auf jeden Fall; die Legitimierung zu seinem Amt beruht größtenteils darauf, daß er unerschütterlich ins Reich des Guten gehört, als wäre er dort geboren“ (ebd. 2006, S. 351-352).

### **1.3.3.9 Verzeihen**

Eine Person um Verzeihung zu bitten ist oft eine unangenehme Sache – vor allem, da die zweite Person nun die Wahl treffen kann, jemanden leiden zu lassen und vielleicht auch zu erniedrigen, oder aber ihn Gnade gewähren zu lassen. Oft hängt jedoch diese Verzeihung damit zusammen, etwas dafür zu bekommen. „Ich verzeihe dir *nur...*“ ist ein oft gehörter Satz. Die Verzeihung ist manchen Menschen mehr, manchen weniger viel wert – trotzdem ist der Akt der Bitte um Gnade eine Unterwerfung. Canetti meint sogar, dass eigentlich gar nicht verzeihen



wird: „Der Machthaber verzeiht nie wirklich. Jeder feindselige Akt bleibt genau verzeichnet, er wird gedeckt oder aufgespart. Gegen echte Unterwerfung wird er manchmal eingetauscht; großmütige Akte von Machthabern geschehen immer in diesem Sinne. Sie sehnen sich so sehr nach Unterwerfung alles dessen, was ihnen entgegensteht, daß sie oft einen übertrieben hohen Preis dafür bezahlen“ (ebd. 2006, S. 353). Das Bitten (oder Flehen) um Verzeihung ist schon an sich oft schwierig, da es auch eine gewisse Überwindung fordert und mit der Ungewissheit einhergeht, wie der andere darauf reagieren könnte. Da jemand normalerweise nur dann um Gnade ansucht, weil er irgendetwas falsch gemacht hat, also sich scheinbar nicht der Norm entsprechend verhalten hat, kommt in manchen Fällen auch noch das schlechte Gewissen und das Sich-selbst-verurteilen hinzu. Ich erkennte, etwas nicht richtig getan zu haben und deshalb ist es notwendig, mich dafür zu entschuldigen. Je nach Machthaber ist es entweder eine etwas einfachere oder schwierigere Handlung, aber einfach ist das Bitten um Verzeihung nie.

### **1.3.3.10 Ignorieren**

Wenn eine Person unbedingt von einer anerkannten Persönlichkeit wahrgenommen, selber anerkannt werden möchte, ist es vielleicht das Schlimmste, von genauer dieser Person ignoriert zu werden. Das Gefühl, von jemandem ignoriert zu werden, bedeutet manchmal so viel wie „Ich bin es nicht wert, angesehen oder angehört zu werden“. Das ist vor allem bei Kindern eines der heftigsten Machtmittel (im Sinne von physischer Strafe), das eingesetzt werden kann. Dem Kind, das so sehr um Anerkennung, um Geborgenheit und Liebe kämpft, die kalte Schulter zu zeigen und es in seinem Wunsch, geliebt zu werden, zu ignorieren, um eine Verhaltensänderung zu erzielen, kann zwar manchmal den äußeren Anschein erwecken, sich durchgesetzt zu haben, da das Kind mit der Zeit aufgibt. Gleichzeitig nimmt man jedoch damit dem Kind jedes Mal ein Stück Vertrauen, da es immer wieder damit rechnen muss, von seiner geliebten Bezugsperson missachtet zu werden.

### **1.3.4 Macht und Gewalt**

Macht wurde bisher verstanden als Möglichkeit, den eigenen Willen gegen den Willen eines anderen durchzusetzen (vgl. Sennet 1985, S. 207). Es wurde auch festgestellt, dass autoritative Persönlichkeiten es grundsätzlich nicht nötig haben,

auf ihre Macht, die ihnen aufgrund ihrer Stellung zugesprochen wird, zurückgreifen zu müssen. Oftmals wird Macht, vor allem der Einsatz von Machtmittel, gleichgesetzt mit Gewalt. Dabei unterscheidet sich die Wirkung von Macht, nämlich, dass sie bei der unterlegenen Person „[...] Unsicherheit erzeugt [...]“ (Luhmann 2003, S. 8) und dieses Gefühl ihr Handeln beeinflusst, von der Wirkung von Gewalt, dem Zwang. Während bei der Ausübung von Macht noch ein Handlungsspielraum vorhanden ist, ist beim Zwang, als Mittel der physischen Gewalt, der Handlungsablauf nur mehr von der Person, die den Zwang ausübt, abhängig. „Macht erbringt ihre Übertragungsleistung dadurch, daß sie die Selektion von Handlungen (oder Unterlassungen) angesichts anderer Möglichkeiten zu beeinflussen vermag. Sie ist größere Macht, wenn sie sich auch gegenüber attraktiver Alternativen des Handelns oder Unterlassens durchzusetzen vermag. [...] Macht ist daher zu unterscheiden von dem Zwang, etwas konkret genau Bestimmtes zu tun. Die Wahlmöglichkeiten des Gezwungenen werden auf Null reduziert. Im Grundfall läuft Zwang auf Anwendung physischer Gewalt hinaus und damit auf Substitution eigenen Handelns für unerreichbares Handeln anderer“ (Luhmann 2003, S. 8-9).

Luhmann meint weiters, dass oft dort, wo Macht keinen Einfluss mehr hat, Gewalt angewendet wird (vgl. Luhmann 2003, S. 9). Macht bietet dem Mächtigen viele Handlungsmöglichkeiten (Machtmittel), jedoch ist es ein Ziel der Macht, dass deren „[...] Verwirklichung vermieden wird“ (ebd. 2003, 23). Wenn es jedoch zum Einsatz von angekündigten Sanktionen kommt, welche Luhmann als „Vermeidungsalternativen“ bezeichnet, dann „[...] bricht [sie; die Macht; Anm. d. Verf.] zusammen“ (ebd. 2003, S. 23).

Elias Canetti beschreibt in dem Werk „Masse und Macht“ (2006) den Unterschied zwischen Macht und Gewalt anhand eines Beispiels aus der Tierwelt:

„Der Unterschied zwischen Gewalt und Macht läßt sich auf sehr einfache Weise darstellen, nämlich am Verhältnis zwischen Katze und Maus.

Die Maus, einmal gefangen, ist in der Gewalt der Katze. Sie hat sie ergriffen, sie hält sie gepackt, wie wird sie töten. Aber sobald sie mit ihr zu spielen beginnt, kommt etwas Neues dazu. Sie läßt sie los und erlaubt ihr, ein Stück weiterzulaufen. Kaum hat die Maus ihr den Rücken gekehrt und läuft, ist sie nicht

mehr in ihrer Gewalt. Wohl aber steht es in der Macht der Katze, sie sich zurückzuholen. Lässt sie sie ganz laufen, so hat sie sie auch aus ihrem Machtbereich entlassen. Bis zum Punkte aber, wo sie ihr sicher erreichbar ist, bleibt sie in ihrer Macht. Der Raum, den die Katze überschattet, die Augenblicke der Hoffnung, die sie der Maus lässt, aber unter genauester Bewachung, ohne daß sie ihr Interesse an ihr und ihrer Zerstörung verliert, das alles zusammen, Raum, Hoffnung, Bewachung und Zerstörungs-Interesse, könnte man als den eigentlichen Leib der Macht oder einfach als die Macht selbst bezeichnen“ (Canetti 2006, S. 333).

Solange man nun dem einen gewissen Handlungsspielraum zulässt, der dem Gefangenen, in dem Fall der Maus, möglich macht, ermöglicht, einige (wenige) Entscheidungen zu treffen, beeinflusst jedoch durch den Mächtigen, handelt es sich um Macht. Sobald aber alle Entscheidungen abgenommen werden und über den Gefangenen bestimmt wird, wie es mit ihm weiter geht, wird physische Gewalt angewendet.

Popitz hingegen würde in letztgenannten Fall (Gewalt) von „Aktionsmacht“ sprechen. „Die direkteste Form von Macht ist die schiere Aktionsmacht: die Macht, anderen in einer gegen sie gerichteten Aktion Schaden zuzufügen, - anderen 'etwas anzutun' “ (ebd. 1992, S. 43). Die Gewalt oder Aktionsmacht weicht von Macht ab, wenn es darum geht, andere zu verletzen. Zwar zeigt sich gerade daran, wie kolossal Menschen werden können, dass sie sogar bis zum Schlimmsten gehen und jemandem körperlichen Schaden zufügen (oder sogar töten), jedoch geht es hier gar nicht mehr darum, den eigenen Willen gegen den Willen des anderen durchzusetzen – es geht zum Beispiel um Aggression, aber auch um ein Ausprobieren, oder um das Ausführen von Aufträgen (vgl. Popitz 1992, S. 43 ff.).

„Unter den Motiven oder Impulsen zur Gewalt wird die Aggression (häufig in Verbindung mit Angst) am meisten genannt. Sicher bestehen hier wesentliche Zusammenhänge. Aber Gewalt setzt nicht unbedingt Aggressionen voraus, noch nicht einmal eine Stimmung ähnlicher Art. Gewaltakte können nüchtern und illusionslos vollzogen werden, etwa als routinemäßige Befolgung von Befehlen. Gewalt geschieht spielerisch-neugierig, gedankenlos-langweilig, beflissen-verbohrt“ (Popitz 1992, S. 48-49).

Natürlich gibt es neben den physischen (körperlichen) Gewaltanwendungen auch die psychische Gewalt. Max Friedrich unterteilt Gewalt in vier Ebenen, welche vor allem „[...] als familiäre Ausdrucksform als auch als Ausdrucksform der Kinder und Jugendlichen im Lebensraum Schule [...]“ (Friedrich 2008, S. 156) zum Ausdruck kommen können: die „körperliche Gewalt“, die „intellektuelle Gewalt“ (z.B. ordinäres Beschimpfen, Bloßstellen – verbale Gewalt), die emotionale Gewalt“ und „soziale Gewalt“ (Ausschluss aus der Gruppe, Mobbing) (Friedrich 2008, S. 156 ff.).

Während oft zwischen psychischer und physischer Gewalt unterschieden werden muss, verbindet Popitz diese und lässt aus dieser Vernetzung „[...] drei Gruppen von Machttaktionen [...]“ erkennen: „[...] Aktionen zur Minderung sozialer Teilhabe (gesellschaftlicher Integrität), zur materiellen Schädigung und zur körperlichen Verletzung“ (Popitz 1992, S. 44). Machtmittel wie „Verbaler Tadel, Vermahnungen [...]“ können als „Vorwarnung“ eingesetzt werden, „[...] die jedem der drei Aktionstypen vorausgehen können“ (ebd. 1992, S. 44).

An anderer Stelle jedoch versteht Popitz Gewalt wieder „nur“ „[...] eine Machttaktion, die zur absichtlichen körperlichen Verletzung anderer führt [...]“ (Popitz 1992, S. 48). Als „bloße Aktionsmacht“ geht es der Gewalt einzig und alleine um den „Vollzug selbst“, und nicht um Personen oder einer Beziehung. In diesem Fall nennt Popitz die „bindende Aktionsmacht“, welche Drohungen einsetzt, um eine „dauerhafte Unterwerfung“ (Popitz 1992, S. 48) zu erzielen.

Hannah Arendt wiederum sieht Macht und Gewalt als „Gegensätze“ (ebd. 1995, S. 57). Es kann immer nur eine der beiden vorhanden sein. Wenn jedoch die Macht an „Macht“ verliert, also nicht mehr ausreicht, taucht die Gewalt auf. Sobald diese regiert, ist die Macht erloschen (vgl. Arendt 1995, S. 57).

Und auch Foucault hat sich mit der Unterscheidung von Macht und Gewalt auseinandergesetzt und stellt dabei eine wesentliche Frage: „Heißt das nun, dass wir das Charakteristikum der Machtbeziehungen in einer Gewalt suchen müssen, die deren Urform, ständiges Geheimnis und letzte Zuflucht wäre – die letztlich als deren Wahrheit hervortritt, wenn sie gezwungen ist, die Maske fallen zu lassen und sich so zu zeigen, wie sie ist? In Wirklichkeit sind Machtbeziehungen definiert durch eine Form von Handeln, die nicht direkt und unmittelbar auf andere, sondern

---

auf deren Handeln einwirkt. Eine handelnde Einwirkung auf Handeln, auf mögliches oder tatsächliches, zukünftiges oder gegenwärtiges Handeln. Gewaltbeziehungen wirken auf Körper und Dinge ein. Sie zwingen, beugen, brechen, zerstören. Sie schneiden alle Möglichkeiten ab“ (Foucault 2005, S. 255).

Wenn Macht nicht mehr ausreicht, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, dann kommt häufig Gewalt ins Spiel. Somit kann auch die physische und psychische Gewalt erklärt werden, die oft als quasi letzte Instanz angewendet wird. Denn dort, wo eine Person nicht (mehr) als autoritative Persönlichkeit angesehen wird, nicht als solche anerkannt wird und es somit auch nicht hilft, Machtmittel anzuwenden – kann es zum Durchsetzen des eigenen Willens (ohne „Rücksicht auf Verluste“) dazu führen, Gewalt anzuwenden. Gewalt ist (leider!) in unserer Gesellschaft, auf der ganzen Welt präsent – es gibt jedoch einen Platz, wo sie ganz bestimmt nicht hingehört – in das Leben und die Erziehung unserer Kinder!



## **2 Das Lehrer-Schüler-Verhältnis**

### **2.1 Lehrer sein – eine Herausforderung**

Selten war der Beruf des Lehrers so präsent und im Gespräch wie heute. Über den Lehrberuf wird viel diskutiert – manche beneiden den Lehrer, vor allem wegen der Ferien, manche hingegen erkennen, dass es kein leichtes Unterfangen ist, die heutige (junge) Generation zu unterrichten. Interessant ist der Wandel der Lehrperson und seiner Tätigkeit, welcher sich in der Geschichte immer wieder vollzogen hat und es auch heute noch tut. Lehrersein kann in der heutigen Zeit vieles bedeuten. Es ist eine immer sich wandelnde, stets kritisierte Berufsgruppe, die es in mancher einer Augen nie richtig machen wird. Allem voran ist es eine enorme Verantwortung, die eine Lehrperson übernimmt, wenn sie Kinder oder Jugendliche (oder aber auch Erwachsene) unterrichtet. Die Aufgaben des Lehrers sind jedoch weit mehr, als „bloß“ zu unterrichten. Im Lexikon Pädagogik (2007) wird genauestens beschrieben, welchen Tätigkeiten die Lehrpersonen nachgehen (sollten): „L. ist hier die Berufsbezeichnung für Personen, die im Schulsystem und in Form von bezahlter Berufsarbeit einem komplexen Tätigkeitsbündel nachgehen: unterrichten und erziehen der Schüler, allgemeiner der nachwachsenden Generation, Vermittlung von bzw. Heranführen an die notwendigen Kulturtechniken und Kulturinhalte, herausfordern und fördern der besten Möglichkeiten eines Schülers. Zum Lehrerberuf gehören auch Aufgaben wie das Erkennen von Lernschwierigkeiten und besonderen Lernpotenzialen der Lernenden, das Beurteilen ihrer Leistungen, das Beraten von Lernenden und Eltern bei Lern- und Schulproblemen sowie bei Entscheidungen über den weiteren Bildungsweg. L. arbeiten u.U. auch mit außerschulischen Institutionen und Einrichtungen zusammen. Auch die kollegiale Zusammenarbeit zum Wohle der Schüler, zum Zweck der Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Fähigkeiten und mit dem Ziel der gemeinsamen Qualitätsverbesserung der eigenen Schule gehören zu den Aufgaben eines L.s.“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 458).

Die zweite wesentliche Säule nach dem Unterricht, die Erziehung der Schüler, wird weniger oft in den Mund genommen, wenn es darum geht, über den Beruf des Lehrers zu diskutieren – es wird leider oft „übersehen“, in wie vielen Fällen Lehrer mit der Erziehung von Kindern betraut werden, welche zuhause nur in geringem Maße „vollzogen“ wurde. Um ein Miteinander arbeiten und

gemeinsames Lernen zu ermöglichen, muss es Regeln geben, die von allen Beteiligten (Schüler UND Lehrer) eingehalten werden müssen. Wenn Kinder bisher keine Regeln befolgen mussten, wird es oft schwierig, sich diesen neuen Vorschriften unterzuordnen. Problematisch kann auch die Tatsache sein, dass es für manche Schüler ungewohnt ist, die Aufmerksamkeit des Lehrers mit anderen teilen zu müssen. Gerson schreibt schon 1968, mit welchen Schwierigkeiten sich Lehrkräfte auseinander setzen müssen: „Ein Kind, das nicht 'erlebt' hat, was es bedeutet, einer Gemeinschaft zuliebe sich Zurückhaltung aufzuerlegen, wird es später schwer haben, Triebanregungen zu unterdrücken, d.h. sich 'selbstdiszipliniert' zu verhalten“ (ebd. 1968, S. 90). An anderer Stelle meint er: „Der Lehrer und Erzieher befindet sich heute in einer schwierigen Lage, weil die Zahl der Kinder, die respektlos, d.h. disziplinlos, in die Schule kommen, beträchtlich groß ist“ (ebd. 1968, S. 93). Wenn man diese Aussagen auf die heutige Zeit überträgt, hat sich sichtlich nicht viel geändert. Ganz im Gegenteil. Durch die Berufstätigkeit der Eltern und den Bedarf an Betreuung der Kinder auch am Nachmittag steigt noch einmal die Bedeutung der Lehrer und Erzieher (z.B. in Horteinrichtungen), welche nicht nur die Betreuung und Bildung, sondern eben auch die Erziehung der Kinder als Auftrag haben.

Auch die Anforderungen der Schüler und deren Eltern an die Lehrer dürfen nicht unterschätzt werden – teilweise sind diese Anforderungen oft nicht mehr so leicht in die Lehrtätigkeiten zu integrieren. „Die Arbeit der Lehrer ist schwieriger geworden: Dies resultiert aus dem schneller werdenden gesellschaftlichen Wandel, der sich auf die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen ausgewirkt hat und weiter auswirkt. Schüler bringen heute andere Voraussetzungen mit in die Schule als früher; sie und ihre Eltern stellen neue Anforderungen an Schule und Lehrerschaft, die mit den Traditionen und Routinen des Lehrerberufs wie auch mit dem tradierten Selbstverständnis nicht immer leicht zu vereinbaren sind“ (Tenorth/Tippelt 2007, S. 460).

Lehrer sein bedeutet unter anderem, sich einerseits für Regeln und Ordnung einzusetzen, für einen störungsfreien Unterricht zu sorgen, die Möglichkeit zu haben, Machtmittel einzusetzen und natürlich Wissen zu vermitteln. Auf der anderen Seite jedoch ist es auch Aufgabe des Lehrers, sich auf die Schüler einzulassen – diese versuchen, zu verstehen. Das ist bei einer Klasse mit vielen



Einzelpersönlichkeiten nicht einfach. „Der Lehrberuf erfordert eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung. Verstehende Zuwendung bedeutet, den einzelnen Schüler nicht nur unter dem Aspekt seines schulischen Könnens (oder seiner schulischen Schwächen) zu sehen, sondern auch und vor allem als Person, das heißt seine Motive, sein Bemühen, sein Verhalten, seine emotionalen Stärken ebenso wie seine problematischen Seiten wahrzunehmen. Dabei vermeidet sie Kränkungen, Demütigungen und Bloßstellungen. Führung bedeutet die Notwendigkeit, Werthaltungen zu vertreten, Ziele zu formulieren, Schüler zu fördern, als Lehrkraft mutig zu diesen Forderungen zu stehen und Kritik zu üben, Schülerinnen und Schüler dabei aber Mut zu machen und sie in ihren Anstrengungen zu unterstützen“ (Bauer 2007, S. 54).

Es gibt viele Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten. Es gibt auch viele Theorien, wie sich Lehrer im Unterricht verhalten sollten, wie sie sich von den Schülern zum Beispiel in der ersten Unterrichtsstunde „Respekt verschaffen“ können. Jedoch nennt Bauer ein Rezept für ein „gesundes“ und zufrieden stellendes Lehrerverhalten, das sowohl die Führung, als auch den Aspekt der Zuwendung ermöglicht. Es handelt sich hierbei um ein relativ einfaches Rezept: Der Lehrer sollte authentisch sein. „Eine ausgewogene Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung gelingt jenen Lehrkräften am besten, die nicht nur ihre Schüler als Person wahrnehmen, sondern sich auch selbst als Person wahrnehmen lassen, die also als 'Menschen mit Eigenschaften' auftreten, das heißt *spontan und authentisch* sind. Solche Lehrkräfte stehen von der ersten Minute jeder Stunde an mit der Klasse im Kontakt“ (ebd. 2007, S. 55).

Vielleicht ist das auch ein Grund, warum die beiden extremen Seiten der Schulerziehung oft kritisiert wurden und noch immer kritisiert werden. Einerseits das autoritäre, strenge, starre Unterrichten in der „alten Schule“ – andererseits das offene, den Schüler frei handelnde Arbeiten in der „neuen Schule“ der Reformpädagogik. Hier waren die Lehrer nicht wirklich authentisch – schon gar nicht in der Zeit vor der Reformpädagogik. Die Schüler wurden zwar geführt, aber persönliche Zuwendung bekamen sie nicht. In der Zeit der Schulversuche war es beinahe umgekehrt. Man bemühte sich, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und sie dem natürlichen Drang zu überlassen, jedoch ignorierten sie hier die Wichtigkeit der Führung.

Noch dazu kommt, dass nicht nur zählt, wie authentisch die Lehrperson ist und mit welchen Erziehungsmethoden sie die Schüler führt, sondern ihr gesamtes Erscheinungsbild. Wie sieht sie aus, wie verhält sie sich während des Unterrichts, wie spricht sie mit den Schülern (und auch Kollegen)? „Vieles, was sich zwischen Lehrkräften und Schülern im Unterricht ereignet, läuft – neben dem verbalen Dialog – über nichtverbale Kanäle, das heißt vor allem über die Stimme und die Körpersprache des Lehrers bzw. der Lehrerin. Mehr als an allem anderen erkennen Schüler an diesen nichtverbalen Zeichen intuitiv, ob die Person vor ihnen selbstbewusst agiert oder Angst hat, ratlos ist, in Deckung gehen möchte, das Ende der Stunde herbeisehnt“ (Bauer 2007, S. 56). Das wäre zwar auch ein authentisches Zeichen, wenn der Lehrer offensichtlich Angst zeigt oder auf Fragen einfach keine Antwort weiß, ob es ihm dabei hilft, für die Schüler eine Autoritätsperson zu sein, die man achtet, anerkennt und zu der man aufblickt, sei hier in Frage gestellt.

Es ist also nicht nur die Art und Weise der Wissensvermittlung von Bedeutung, sondern vielmehr auch noch die Persönlichkeit des Lehrers an sich, die dazu beiträgt, wie der Unterricht abläuft. „Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Aufmerksamkeit und das Verhalten von Schülern nicht nur durch das, was sie *sagen*, sondern ebenso durch die Signale, die von ihrer *Körpersprache* ausgehen, von ihrer Haltung, ihren Bewegungen und ihrer Mimik“ (ebd. 2007, S. 79-80).

Dass Lehrer als Autoritätspersonen nun einmal die Möglichkeit haben, Macht auszuüben (ob bewusst oder auch unbewusst), wurde im ersten Kapitel ausführlich behandelt. Es ist nach wie vor Tatsache, dass dieser Machtanspruch der Lehrer in Frage gestellt, diskutiert, kritisiert wird. Für die Lehrer selber ist es auch nicht immer einfach, diese ihnen zur Verfügung stehende Macht anzuwenden. „Es ist ein pädagogisches Urtrauma des Lehrers, daß ihm die Macht, welche an ihn delegiert ist, nämlich z.B. Noten zu geben, Schüler zu selektieren und zu allozieren, also über ihre Zukunft zu entscheiden, zugleich verübelt wird. Er tut, was gesellschaftlich notwendig ist, ohne das man nicht auskommt, während man sich selber zu gut dazu ist. Ganz allgemein: Die gesellschaftlich notwendige zivilisatorische Gewalt, welche die Schule den kleinen Barbaren antut, damit sie zivilisierte Erwachsene werden, wird mit Verachtung gestraft: die pädagogische Variante des sattem bekannten

Sündenbocksyndroms“ (Schirlbauer 1991, S. 15-16). Und nicht selten kommt es vor, dass nach erfolgter Arbeit, nämlich das unangenehme Beurteilen von Schülern, nachträglich Rechenschaft abliefern werden muss, warum denn diese Note oder diese Eintragung zustande kam. Was natürlich wiederum ein Infragestellen der Kompetenz des Lehrers bedeuten kann.

Grundsätzlich ist es für Lehrpersonen von Vorteil, in mehreren Bereichen kompetent zu sein – nicht nur im Unterrichten, also zum Beispiel im Vermitteln von Wissen, auch die Flexibilität hinsichtlich des sich Einlassens auf eine Schülergruppe, die aus unterschiedlichsten Persönlichkeiten besteht mit jeweils anderen Bedürfnissen. Diese jungen Menschen zu verstehen, sich auf diese einzulassen, ihnen Vorbild zu sein, und diese auch mit dem Bewusstsein darum zu führen, ist ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit eines Lehrers.

Bauer meint dazu: „Wenige Berufe erfordern eine derart vielseitige Kompetenz wie die des Lehrers. Zu ihr gehören fachliches Können, starke persönliche Präsenz und Ausstrahlung und flexibles Reagieren auf sich ständig verändernde Situationen genauso wie intuitives Gespür, Verständnis für völlig unterschiedliche Schülerpersönlichkeiten, Widerstandskraft, Geschick bei atmosphärischem Gegenwind und – vor allem – Führung“ (ebd. 2007, S. 51).

## **2.2 Die Reformierung des Lehrerbildes**

### **2.2.1 Tabus über den Lehrberuf (nach Theodor W. Adorno 1965)**

1965 hält Theodor W. Adorno einen Vortrag (welcher im Rundfunk gesendet wurde) über den Lehrberuf. Zwar sind nicht alle Gedanken Adornos auf die heutige Schulsituation zu beziehen, jedoch ergeben sich doch einige Parallelen, welche den heutigen Lehrberuf noch immer betreffen.

Adorno spricht Probleme des Lehrberufs an, um vor allem die „Abneigung gegen den Lehrberuf sichtbar zu machen“ (ebd. 1991, S. 70). Was sich im Vergleich zur damaligen Zeit verändert hat, ist die Einstellung der Menschen gegenüber dem Lehrberuf, was womöglich auch mit der Öffentlichkeitsarbeit der Schulen, der Offenlegung der eigentlichen Arbeit der Lehrer und der aktuellen Diskussionen zu tun haben könnte. Selten wird noch behauptet, dass der Beruf des Lehrers ein leichter wäre, oder zumindest, wie es Adorno schreibt, ein „Hungerberuf“. Er

meint, dass schon die Vorstellung daran zu einer Ablehnung gegen diese Berufsgruppe führt. Und das meint er mit „Tabus“ – „[...] unbewußte oder vorbewußte Vorstellungen, der für diesen Beruf in Betracht Kommenden [...]“ (ebd. 1991, S. 71). Dem Lehrberuf ging zu der damaligen Zeit ein schlechter Ruf voraus – dies wird anhand seiner Beispiele deutlich. Einerseits zeigt er auf, wie sich Lehrer selber vor ihrem eigenen Beruf verstecken („Liest man etwa Heiratsannoncen in den Zeitungen [...], so betonen die Inserenten, wofern sie Lehrer oder Lehrerinnen sind, sie seien keine Lehrertypen, keine Schulmeister. Sie werden kaum eine Heiratsannonce finden, die von einem Lehrer oder einer Lehrerin herrührt, ohne daß diese beruhigende Versicherung ihr beigegeben wäre“ (ebd. 1991, S. 71)). Andererseits führt Adorno einige Bezeichnungen an, welche anstelle des „Lehrers“ ebenfalls eingesetzt wurden. „Nicht nur im Deutschen sondern auch in anderen Sprachen finden sich eine Reihe von herabsetzenden Ausdrücken für den Lehrberuf [...]“ (ebd. 1991, S. 71). Damit werden die heutigen Lehrer weniger konfrontiert – sie haben es nicht mehr nötig, sich zu verstecken, da der Lehrberuf ein angesehener ist.

Als einen weiteren Aspekt führt Adorno „[...] die Diskrepanz zwischen dem Anspruch des Geistes auf Status und Herrschaft [...] und andererseits seiner materiellen Position“ (ebd. 1991, S. 72) an. Er vergleicht den Lehrberuf mit den ebenfalls geistigen Berufen wie Juristen und Ärzte. Diese wären zwar freie Berufe mit besseren materiellen Möglichkeiten, jedoch unterliegen sie nicht einer „Beamtenhierarchie“, welche absichert. Und gerade diese Freiheit erhöht ihr Ansehen. Sie dürfen sich nach Adorno „[...] eines gewissen Airs von Kühnheit, von Ritterlichkeit [...] erfreuen“ (ebd. 1991, S. 75), während man die Lehrer als „pensionsberechtigte Festangestellte und Beamte [...] mit festen Arbeitszeiten und Leben nach der Ochsentour“ wenig beneidet. Adorno betont auch die Ansprüche auf Macht, welchen diesen genannten Berufsgruppen zukommt. Jedoch meint er, dass Juristen eine echte Macht zukommt, während Lehrer nur gegen die Schwächsten der Gesellschaft Macht ausüben können – die Kinder. „Die Macht des Lehrers wird verübelt, weil sie die wirkliche Macht nur parodiert, die bewundert wird. Ausdrücke wie Schultyrann erinnern daran, daß der Typus von Lehrer, den sie festnageln, sowohl irrational despotisch sei wie nur das Zerrbild von Despotie, weil er ja nicht mehr anrichten kann, als irgendwelche armen Kinder, seine Opfer, einen Nachmittag lang einsperren“ (ebd. 1991, S. 75). Alfred Schirlbauer schreibt

1992 ähnlich über dieses Tabuthema. Es ist nicht nur unangenehm, Macht ausüben zu müssen, sondern dadurch auch noch zum „Übeltäter“ zu werden. Gleichzeitig wird der Lehrer auch noch dafür lächerlich gemacht, weil er sich in seinem Beruf, für den er sich lange vorbereitet hat, *nur* mit der Erziehung von Kindern beschäftigt. „Zu diesem Trauma des Lehrers, eine Macht ausüben zu müssen, die man ihm gleichzeitig verübelt, kommen noch Facetten in der Lehrerimago, in welchen er zusätzlich zu den latenten Anfeindungen auch gleichzeitig belächelt wird: eine nicht ganz ernstzunehmende Figur. [...] Ein Mensch mit langer Ausbildungszeit und weiß mit seinem Talent nicht besser zu wuchern als anderer Leute Kinder zu erziehen“ (Schirlbauer 1992, S. 77).

Weiters präsentiert Adorno den Lehrer als den Stärkeren, der den Schüler mit seinem Wissen schlägt. Den Lehrer mit seinem Wissensvorsprung bezeichnet er schlicht und einfach als „unfair“. Auch im physischen Bereich ist der Lehrer stärker, vor allem dann, wenn er Gewalt anwendet, was heute zum Glück verboten ist. „Zu unfairness zwingt den Lehrer aber nicht nur bis zu einem gewissen Grad sein Beruf: daß er mehr weiß, den Vorsprung hat, ihn nicht verleugnen kann. Sondern er wird dazu, und das halte ich für wesentlicher, von der Gesellschaft gezwungen. Wie sie nach wie vor im Grunde auf physischer Gewalt beruht: ihre Ordnungen, wenn es hart auf hart geht, nur durch physische Gewalt durchzusetzen vermag, sei diese Möglichkeit im vorgeblich normalen Leben noch so entfernt [...]“ (ebd. 1991, S. 77). Der Lehrer als Sündenbock, er, der in vielen Situationen ungerecht erscheint und unfair, hatte ebenfalls seine Vorgaben, Regeln, welche eingehalten werden mussten. Und doch machte er es nicht richtig. Dies lässt sich mit der heutigen Situation nicht wirklich vergleichen, da Prügelstrafen vor allem hier, in unserem Land, strengstens verboten sind, jedoch gilt der Lehrer oftmals und ungerecht und unfair. Seine Stärke zeigt er mit seinem Wissen und seinem Versuch, bestmöglichst gerecht zu beurteilen, aber auch mit einem charismatischen Auftreten.

Was schon eher auf die heutige Lehrerschaft zutrifft, ist die Beliebtheit junger oder jung gebliebener Lehrer, die sich auch gerne über private Interessen mit den Schülern unterhalten und ihnen so eine gewisse Nahbarkeit vermitteln. Sie Distanz zwischen Schülern und Lehrern scheint immer geringer zu werden. Lehrer teilen sich mit und geben den Schülern einen Einblick in ihr Privatleben. Was

früher eher ausgeschlossen war, ist heute keine Neuigkeit mehr. Adorno weist darauf hin, dass Lehrer, welche den Schülern in manchen Aspekten ähnlich sind und ihren Vorstellungen entsprechen, sehr beliebt sind. „Sie meinen, dadurch, daß sie erfolgreicher dem Realitätsprinzip sich anpassen, als der Lehrer es kann, der stets Über-Ich-Ideale verkünden und verkörpern muß, das auszugleichen, was sie als ihr eigenes Manko empfinden, eben nämlich, daß sie noch keine selbständigen Subjekte sind. Deswegen wohl sind bei den Schülern fußballspielende und trinkfeste Lehrer, die ihrem Wunschbild von Weltlichkeit entsprechen, so beliebt [...]“ (ebd. 1991, S. 80).

Wesentlich ist auch, dass Lehrer sich in einer Form präsentieren, die den Schülern als Vorbild dienen könnte. Zumindest darf der Lehrer sich nicht lächerlich machen, indem er das, was er von den Schülern verlangt, selber nicht beherrscht. „Der Zivilisierungsprozeß, dessen Agenten die Lehrer sind, läuft nicht zuletzt auf Nivellierung hinaus. Er will den Schülern jene ungeformte Natur austreiben, welche als unterdrückte in den Eigenheiten, Sprechmanierismen, Erstarrungssymptomen, Verkrampfungen und Ungeschicklichkeiten der Lehrer wiederkehrt. Schüler, die am Lehrer beobachten, wogegen ihrem Instinkt nach der ganze schmerzhafteste Erziehungsprozeß sich richtet, triumphieren“ (ebd. 1991, S. 81).

Weiters meint Adorno auch, dass es der Lehrer auch in seinen Reaktionen auf die Schüler nicht einfach hat. Wie er sich verhält, wird kritisiert, reagiert er auch bestimmte Verhaltensweisen nicht, ist es auch nicht in Ordnung. Adorno meint dazu: „Solcher Archaismus, der dem Beruf des Lehrers als solchem zukommt, befördert nicht nur die Archaismen im Verhalten der Lehrer selbst, in Keifen, Querulieren, Schelten und dergleichen; in Reaktionsweisen, die immer ebenso nahe an der physischen Gewalt sind, wie sie etwas von Unsicherheit und Schwäche verraten. Reagierte jedoch der Lehrer subjektiv gar nicht; wäre er wirklich so objektiviert, daß es zu falschen Reaktionen gar nicht käme, so erschiene er den Kindern erst recht unmenschlich und kalt und würde womöglich von ihnen noch heftiger abgelehnt“ (Adorno 1991, S. 83). Auch diese Ansicht lässt sich auf die heutige Unterrichtssituation teilweise übertragen. Sie können in bestimmten Situationen verschieden reagieren – in einer Klasse mit vielen unterschiedlichen Persönlichkeiten wird es wahrscheinlich immer Schüler geben,

die sich eine andere Reaktion des Lehrers gewünscht hätten. Manche haben nichts dagegen, wenn der Lehrer strenger unterrichtet und auf Ordnung und Sauberkeit achtet, andere wiederum sehen lockere und lässige Lehrer lieber. Je mehr sich der Lehrer subjektiv auf die Schüler einlässt und dabei authentisch bleibt, desto menschlicher und nahbarer wird er wahrscheinlich auch für die Schüler wirken.

Abschließend meint Adorno, dass es für ihn vorstellbar wäre, wenn Lehrer mit ihren Schülern über eben diese Tabus sprechen würden. Je natürlicher ein Lehrer bleibt und zu seinen Affekten steht, desto eher könnte er die Schüler „entwaffnen“. „Wahrscheinlicher ist ein Lehrer überzeugender, der sagt: 'Jawohl, ich bin ungerecht, ich bin genauso ein Mensch wie ihr, manches gefällt mir und manches nicht' als einer, der ideologisch streng auf Gerechtigkeit hält, dann aber unvermeidlich verdrückte Ungerechtigkeit begeht“ (ebd. 1991, S. 83). Der Autor schlägt vor, sich mit den Schülern und deren Eltern auszusprechen, diese aufzuklären. Aufklärung sollte auch schon während der Lehrerausbildung stattfinden, bevor die angehenden Lehrer nach der Ausbildung mit den Tabuthemen konfrontiert werden (vgl. ebd. 1991, S. 84).

Gegen Ende seines Vortrages meint Adorno noch: „Ich habe von Tabus über dem Lehrberuf gesprochen, nicht von der Wirklichkeit des Lehrberufs, auch nicht von der wirklichen Verfassung der Lehrer; aber beides ist nicht ganz unabhängig voneinander“ (ebd. 1991, S. 86). Nachdem sich jedoch einiges seiner Theorien auf die derzeitige Lehrersituation beziehen lässt, ist es der Wirklichkeit scheinbar nicht ganz so fern gewesen.

### **2.2.2 Der Lehrer – dein Partner?**

Der Versuch, aus Lehrern und Schülern Partner oder Freunde zu machen, dürfte seit Beginn der Reformpädagogik ein Traum vieler Pädagogen (Eltern inbegriffen) sein. Mehr den Schüler entscheiden zu lassen oder „bestenfalls“ die Verantwortung überhaupt auf ihn zu übertragen, wie er wann etwas zu lernen hat, wurde auch mit der (Wunsch-)Vorstellung kombiniert, die Lehrer-Macht abzugeben bzw. aufzugeben. Die Rollen werden beinahe getauscht.

In vielen Werken über die moderne Schule oder die Schule der Gegenwart ist schon vom Trend der Partnerschaftlichkeit zu lesen. Lehrer und Schüler packen

den Schulalltag gemeinsam an, als Partner, die zusammenarbeiten. „[...] (Es; Anm. d. Verf.) darf nicht übersehen werden, dass auch in der modernen Schule die Person des Lehrers zentrale Bedeutung hat. Sicher hat sich das Lehrerbild sowohl innerhalb der Schule als auch in der Gesellschaft gewandelt. Der Lehrer steht nicht mehr überhöht auf einem Podest. Er ist nicht durch formale Schranken auf Distanz zu seinen Schülern gehalten. Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist heute eher partnerschaftlich. Der Lehrer ist der gute Steuermann, der zuwendend, begeisternd, mitreißend führt. Er ist eine Persönlichkeit, die ausstrahlt und dabei auf den Gebrauch von Amtsgewalt [...] weitestgehend verzichtet. So vielleicht das allgemeine Leit- und Wunschbild“ (Wehnert 2003, S. 80-81).

Was passt hier also nicht? Es ist eben diese Irritation, welche auch schon in reformpädagogischen Ideen und Methoden zu finden war und ist. Einerseits dieses partnerschaftliche Tun, andererseits der Lehrer als führende Persönlichkeit. Partner sind doch gleichberechtigt, stehen auf derselben Stufe – sobald sich ein Partner selbst erhöht und zu führen beginnt, ändert sich doch auch die Beziehung untereinander und somit auch die Bezeichnung. Schirlbauer meint dazu: „Die beiden (Schüler und Lehrer; Anm. d. Verf.) sind nicht – gleichberechtigte – Partner im Erziehungsprozeß oder Erziehungsfeld. Sie arbeiten nicht an einem gemeinsamen Werk, aus welchem dann beide Nutzen ziehen. Sie stehen sich vor allem nicht gleichberechtigt und gleichwertig gegenüber. Ihre Gemeinsamkeit wird nicht durch Handschlag besiegelt“ (ebd. 1992, S. 89).

Gewünscht wird dieses partnerschaftliche (und somit unmögliche) Lehrer-Schüler-Verhalten beispielsweise im (modernen) Projektunterricht. Diese, seit den letzten Jahrzehnten aufkommende Unterrichtsmethode stellt den Gegenpol zu dem starren Frontalunterricht dar und soll zumindest im schulischen Alltag für Lockerung sorgen. Der Lehrer überlässt den Schülern so gut es geht den Ablauf, ein wesentlicher Aspekt des Projektunterrichts ist die Selbstorganisation der Schüler.

Das österreichische Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur hat einen „Grundsatzterlass zum Projektunterricht“ mit „Tipps zur Umsetzung“ herausgegeben, in welchem die Aufgaben der Schüler und Lehrer im Projektunterricht genauestens beschrieben werden. Zwar wird hier nicht das Wort „Partnerschaft“ erwähnt, jedoch haben beide Seiten viele wesentliche Aufgaben *gemeinsam* zu tätigen: „Die Ziele des Projekts, Art und Methode des Lernens wie



auch die Kriterien der Beurteilung werden gemeinsam festgelegt“. (URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu\\_tipps.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf) [15.04.2009], S. 10). Dieses Wort ist in der genannten Broschüre sehr häufig zu finden. Die Aufgabe oder Rolle der Lehrer besteht nun „[...] neben der fachlichen Kompetenz verstärkt in der Hilfestellung bei der Strukturierung von Planungs- und Entscheidungsprozessen und der dazu notwendigen didaktischen und organisatorischen Bedingungen, bei der Vermittlung arbeitsmethodischer Kompetenzen sowie der Bewusstmachung gruppenspezifischer Prozesse und der Unterstützung von Reflexionsprozessen“ (ebd. 2001, S. 10). Die Projektdurchführung erfolgt folgendermaßen: „Die geplanten Vorhaben werden von den Schüler/innen in unterschiedlichsten Sozialformen möglichst selbständig durchgeführt, die Lehrer/innen stehen dabei als koordinierende Berater/innen und Expert/innen und als 'Konfliktmanager/innen' zur Verfügung“ (ebd. 2001, S. 11). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Unterricht, also das Projekt an sich gemeinsam geplant wird, auch die Leistungsbeurteilung wird gemeinsam bestimmt. Die Schüler organisieren und lernen selber, der Lehrer hilft, berät und managt.

„Die pädagogisch-positiven Eigenschaften, mit denen die Projektpädagogen für ihr Konzept landauf-landab werben, seien kurz genannt. Es handelt sich um genau jene Termini, die der Pädagogik seit rund achtzig Jahren lieb und teuer sind und mitunter geradezu wie Beschwörungsformeln andächtig bis fanatisch deklamiert werden: Projektunterricht ist lebensnah-lebendig, wirklichkeitsbezogen, praxisnah, die projektartig lernenden Kinder sind motiviert, aktiv, gesellig-solidarisch, selbsttätig und produktiv“ (Schirlbauer 1992, S. 85). Was will man mehr? Für die Schüler ist diese Art von Unterricht sicher nicht uninteressant, eine nette Abwechslung neben dem bisherigen Unterricht. Aber was geschieht mit dem Lehrer? Er kann und darf somit nicht mehr unterrichten, wie bisher. Er muss „zurücktreten“ und die Schüler selber tun lassen. Seine wichtigste Aufgabe ist nun, die Schüler zu animieren und motivieren. „Der redende Lehrer, d.h. der erklärende, erzählende hinweisende, zeigende, vormachende, argumentierende, beweisführende Lehrer ist 'out'. 'In' ist der Animateur“ (ebd. 1992, S. 85).

Es ergeben sich damit zwei Problempunkte. Wenn sich die Schüler selber organisieren und der Lehrer seiner eigentlichen Tätigkeit nicht mehr nachgehen

kann, nämlich Wissen zu vermitteln, dann stellt sich schon die Frage, ob er in dieser neuen Funktion überhaupt noch Lehrer ist? Schirlbauer meint, dass in diesem Fall die Berufsbezeichnung „Lehrer“ unpassend sein könnte. „Manche Pädagogen scheuen daher auch gar nicht davor zurück, die damit bezeichnete Berufsgruppe lieber Facilitatoren, Helfer, Lernbegleiter oder Betreuer zu nennen“ (ebd. 2005, S. 67). Hieraus ergibt sich die zweite Frage, nämlich die Frage nach dem Lehrer-Schüler-Verhältnis. Dass es kein partnerschaftliches Verhältnis sein kann, wurde oben schon kurz angedeutet. Zwar arbeiten beide Seiten an diesem Projekt – die Schüler in mancher Hinsicht mehr als die Lehrer, jedoch sind sie nach wie vor durch folgende Tatsache klar definiert. „Erzieher verfolgen Erziehungsziele, Zöglinge nicht. Der Lehrer kennt das Ziel des zu initiiierenden Lernprozesses, der Schüler nicht. Noch einmal und etwas anders: Der Zögling ist das Objekt der Erziehung, auch wenn er Subjekt ist. Sein Subjektcharakter macht ihn noch nicht zum Partner“ (Schirlbauer 2005, S. 184).

Und ein weiteres Unterscheidungsmerkmal ist nicht unbedeutend. Auch wenn der Schüler gemeinsam mit dem Lehrer die Leistungsbeurteilung vor Projektbeginn festlegt, so ist der Lehrer trotz allem die Autoritätsperson, welche Macht ausüben kann. Und nicht der Schüler. Durch dieses Autoritätsverhältnis entsteht eine Asymmetrie – Lehrer und Schüler stehen eben nicht *gemeinsam* auf einer Stufe und können somit keine (gleichwertigen) Partner sein.

„Geleugnet bzw. verleugnet wird mittels der pädagogischen Partnerschaftsideologie eine Eigenschaft des pädagogischen Verhältnisses, welche auch anderen Führungsverhältnissen zukommt, nämlich daß Erziehung wie Menschenführung insgesamt ohne Macht nicht zu haben ist. Bemerken hätte man das können z.B. mit einem Blick auf die Dinge, die üblicherweise als Erziehungsmittel bekannt sind: Lob und Tadel, Lohn und Strafe, Drohung und Anreiz etc. bis zur sogenannten Motivation, hinter welcher sich zumeist nichts anderes verbirgt als das Insgesamt der zuvor genannten Mittel. [...] Daß diese Mittel (Lob, Tadel etc.) Mittel der Macht sind, erhellt sich übrigens schon daraus, daß sie in der Regel nur von oben nach unten funktionieren, anders ausgedrückt: in Verhältnissen, die durch ein Autoritätsgefälle geprägt sind, in asymmetrischen Verhältnissen also“ (Schirlbauer 2005, S. 184-185).

### **2.2.3 Die Reformpädagogik oder Wie alles begann...**

Ein kurzer Rückblick soll verdeutlichen, welche Ziele die Reformpädagogen verfolgten und auch heute noch verfolgen, und welche Irrtümer daraus zu entnehmen sind.

Um die Jahrhundertwende kam es auch im schulischen Bereich zu einer Wende. Nachdem der Mensch an sich mit all seinen Fähigkeiten neu entdeckt wurde und dieses Interesse verschiedenste Bereiche, ob Kunst, Literatur oder eben Pädagogik beeinflusste, kam es in der Pädagogik zu einem Umdenken. „Sie (die Reformbewegung; Anm. d. Verf.) ist der natürliche Ausdruck jener allgemeinen Rückwendung zum Menschen und ist – wie das besonders intensive Nachdenken über Erziehungsfragen sehr oft – eben auch Zeichen der Traditionskrise. Inhalt dieser pädagogischen Bewegung ist besonders zu Anfang die scharfe Antithese gegen das 19. Jahrhundert, also Kampf gegen pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Zerspaltung und Veräußerlichung von Erziehung und Unterricht, gegen die Auslieferung des jungen Menschen an die objektiven Mächte der Erwachsenenwelt, auch Kampf gegen den überkommenen autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil usw.“ (Reble 2002, S. 283). Diese Bewegung sorgte für unterschiedlichste Strömungen mit jeweiligen Motiven. Es entwickelten sich Schulversuche, welche weniger lange durchhielten, andere hingegen blieben bis heute beständig, wie z.B. die Waldorfpädagogik nach Rudolf Steiner oder die Montessoripädagogik, welche von Maria Montessori begründet wurde. All diesen verschiedensten Richtungen ist eines gleich: Das Kind steht im Mittelpunkt. „In der Reformpädagogik werden die Bedürfnisse des Kindes zum Maßstab für Erziehung und Unterricht. An diesen hätten Erzieher und Lehrer sich zu orientieren. Diese radikal andere Sicht des Kindes brachte eine neue Pädagogik hervor. Das Kind war für die Reformpädagogen nicht Erbe und Nachkomme (einer Tradition und Kultur), sondern Möglichkeit einer neuen Welt. Für die meisten Reformer war es 'heilig' und als solches Garant einer neuen Welt“ (Schirlbauer 2005, S. 61).

Jedoch ist dies nicht immer positiv zu sehen. Denn wenn die Erziehung der Kinder beispielsweise der Natur überlassen wird, und vom „Erzieher“ ja nicht eingegriffen werden darf, dann stellt sich schon die Frage, welche Aufgaben ihm noch bleiben und vor allem: Wie soll das denn funktionieren? Führen (im Sinne von Erziehen) ohne zu führen?

„Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung“ (Key 2000, S. 77). So schreibt Ellen Key 1902 in ihrem berühmt gewordenen Bestseller „Das Jahrhundert des Kindes“, was sie unter Erziehung versteht.

Eines wollen die Reformpädagogen auf keinen Fall: das Anwenden von Machtmitteln, welche dem Lehrer zur Verfügung stehen. Eventuell kann der Lehrer noch Autoritätsperson sein (heute wird er gerne als „Partner“ gesehen), jedoch ohne Macht, welche die Kinder negativ beeinflussen könnte. „In der Pädagogik 'vom Kinde aus' wird das Kind eben selbst zum Regulativ der Erziehung. Die Ansprüche der Erwachsenengeneration, zumal der Lehrer als der Repräsentanten von Kultur und Tradition, werden reduziert und beinahe zum Verschwinden gebracht“ (Schirlbauer 1992, S. 100).

### ***2.2.3.1 Kritik an der reformpädagogischen Betrachtungsweise des Lehrer-Schüler-Verhältnisses***

Es ließen sich an dieser Stelle einige Reformpädagogen und deren pädagogische Herangehensweise nennen, jedoch wird hier der Fokus auf zwei Richtungen gelegt. Zum einen werden die Theorien von Célestine Freinet angesprochen, zum zweiten die Ansichten von Kurt Zeidler, welcher die „Hamburger Versuchsschule“ gründete und seine Erfahrungen damit 1926 niederschrieb.

Um noch einmal kurz zu beschreiben, welche Ziele die Reformpädagogen u.a. verfolgten, sei hier ein kritisches Zitat angeführt: „Der Affront der Reform richtet sich v.a. gegen die Buch-, Lern- und Unterrichtsschule, im Grunde gegen das Wissen, im weiteren gegen den Intellekt, gegen die Wissenschaft, gegen die Technik, Industrie und Verwaltung. Beim Frühstück im Grünen und Liedgesang sollte der 'Neue Mensch' kreiert werden“ (Schirlbauer 2005, S. 59).

Freinet meinte, dass es, im Gegensatz zur bisherigen, „traditionellen Schule“ (ebd. 1980, S. 25) die Aufgabe des Lehrers sei, die Kinder dabei zu unterstützen, sich selbst zu erziehen. Ein Eingreifen seitens des Lehrers sollte vermieden werden, eine Hilfestellung sei erlaubt. Wie schon oben erwähnt, steht das Kind nun im Mittelpunkt des Lernprozesses – der Lehrer steht irgendwo daneben. „In der traditionellen Schule unterweist der Lehrer die Schüler, manchmal versucht er auch, sie zu erziehen. Wir sagen: Das Kind muß sich selbst erziehen, sich selbst

bilden, mit der Hilfe der Erwachsenen. Wir versetzen die Achse der Erziehung: im Zentrum der Schule steht nicht mehr der Lehrer, sondern das Kind. Es geht nicht mehr um die Vorlieben und die Bequemlichkeit des Lehrers: das Leben des Kindes, seine Bedürfnisse, seine Möglichkeiten sind der Angelpunkt unserer Erziehung für das Volk“ (Freinet 1980, S. 25-26).

Das klingt vielleicht interessant, jedoch wird es schwierig sich vorzustellen, wie es möglich sein soll, auf die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen – ohne Regeln und Richtlinien vorzugeben, also in irgendeiner Form einzugreifen. Wie schon angeführt ist Disziplin ein notwendiges Mittel, um für ein geordnetes Zusammenleben und ein störungsfreies Arbeiten und Lernen zu sorgen. Freinet meint, die Antwort auf das Disziplinproblem zu kennen: „Das Kind, dem man Aktivitäten anbietet, die seinen physischen und psychischen Bedürfnissen entsprechen, ist immer diszipliniert, d.h. es hat weder Regeln noch äußere Verpflichtungen nötig, um allein oder in Kooperation mit anderen auch einer anstrengenden Arbeit nachzugehen“ (ebd. 1980, S. 46).

Freinet ist somit vom Gegenteil überzeugt – Regeln werden nicht benötigt, da sie das Kind beim Ausleben seiner Bedürfnisse stören würden. Trotzdem gesteht er dann ein, dass ein Eingriff in das Tun der Kinder nicht ganz zu vermeiden ist. „Zwar müssen wir auch dann, wenn die Schüler ihren Bedürfnissen und Interessen gemäß arbeiten, manchmal eingreifen, um die Arbeit und die Aktivität unserer Gruppe zu organisieren“ (Freinet 1980, S. 46). Das Wort „eingreifen“ ist hier deshalb von Bedeutung, da es einen Widerspruch der Reformpädagogik deutlich macht. Die Lehrer haben bestenfalls keine Machtansprüche und lassen die Kinder tun, wie sie es als wichtig empfinden. Aber trotzdem „dürfen“ die Lehrpersonen eingreifen – also wer kann sonst eingreifen, wenn nicht eine Person, die Macht besitzt? Dies mag vielleicht ein weit hergeholtes Argument sein, aber Freinet benutzt in seiner Darstellung des von ihm gewünschten Schullebens noch ein anderes Wort: „erlauben“: „Uns stellt sich das Disziplinproblem so: das Kind, das an einer Aktivität teilhat, die es fesselt, 'diszipliniert' sich automatisch selbst. Was uns zu tun bleibt: wir müssen unseren Schülern jede sinnvolle Arbeit erlauben, die ihren persönlichen Interesse entgegenkommt und wir müssen aufmerksam die Technik dieser Aktivität untersuchen. Diese *Technik* nämlich erfordert eine Selbst-Disziplin, die motiviert ist durch das angestrebte Ziel. Das einzige Kriterium

unserer Disziplin heißt also nicht: sind die Kinder brav, gehorsam und ruhig, sondern: *arbeiten sie mit Begeisterung und Schwung?*“ (ebd. 1980, S. 47). Erlauben kann nur derjenige etwas, der die Macht übertragen bekommt, auch nein sagen zu können. Die Entscheidung bleibt dann letztendlich beim Lehrer, auch wenn in diesem Fall von einem wahrscheinlich sicheren „Ja“ ausgegangen wird. Es wäre ein Handeln gegen ihre eigenen „Regeln“, wenn die Lehrer den Schülern die Arbeit und die Technik, wie sie sich Wissen aneignen möchten, verweigern würden.

Mit dem Vorhaben, die Kinder frei nach ihren Bedürfnissen, ihrem Drang agieren zu lassen, und nur die notwendigen Mittel anzubieten und Voraussetzungen dafür zu schaffen, entziehen sich die Erzieher auch ihrer Verantwortung. Sie geben dem Kind die Verantwortung in die Hand, aus seinem Leben selbst etwas zu machen – sich eben selber zu bilden und zum Teil auch zu erziehen. Das Kind kann jedoch noch nicht wissen, was es für sein späteres Leben einmal an Wissen benötigen wird. Es entscheidet im Hier und Jetzt, was es gerne machen möchte und wird kaum darüber nachdenken, welches Wissen ihm im späteren (Berufs-)Leben nützlich sein könnte.

„Dies sind die neuen Erkenntnisse: Das Kind ist hungrig nach Leben und Aktivität. Diesen Drang nutzen wir, indem wir dem Kind die 'Instrumente' der Unterweisung und der Erziehung selbst in die Hand geben, und indem wir an der Verwirklichung der materiellen und sozialen Voraussetzungen arbeiten, die es dem Kind ermöglichen, diesem Drang nachzugehen“ (Freinet 1980, S. 28).

Freinet nannte sein Erziehungskonzept „Erziehung durch Arbeit“. Den Kindern standen verschiedenste Arbeitsateliers zur Verfügung, um ihren Interessen nachgehen zu können, wie zum Beispiel Tierzucht, Feldarbeit, Weberei, Mechanik oder Schreinerei (vgl. Freinet 1980, S. 40). Die Lehrer standen den Schülern hierbei als Helfer oder Berater zur Seite und kümmerten sich um die Organisation des miteinander Arbeitens und Leben. Freinet meinte zum Gelingen dieses Schulversuchs, dass in der „neuen Schule“ eine „spontane Ordnung“ ermöglicht werden kann, „[...] die in den Spielen mit Arbeitscharakter herrscht, wo der Erwachsene keine Rolle spielt, die aber dennoch nicht ohne Regel und Disziplin sind“ (ebd. 1980, S. 41). Also gibt es doch einen Bedarf an Regeln und Disziplin? Der Erzieher hat seine ihm ursprüngliche Rolle nicht mehr zu spielen.

Es scheint, als würde sich das Blatt wenden. Nun haben die Schüler das Sagen, und nicht der Lehrer.

„Das jeder Erziehung innewohnende Autoritätsmoment wird also reformpädagogisch nicht zum Verschwinden gebracht, sondern auf die andere Seite des Verhältnisses verlagert. Die eigentlichen Meister sind demnach die Kinder, die Erwachsenen Lehrlinge“ (Schirlbauer 2005, S. 61). Weiters meint Schirlbauer, dass es nicht nur zu einer „Verlagerung des Autoritätsmoments der Erziehung“ kommt, sondern sich auch „[...] das Verantwortlichkeitsmoment auf die Seite des Kindes verschiebt“. „Wenn es der Erzieher und Lehrer, Väter und Mütter nicht mehr 'besser wissen' dürfen, dann muß es das Kind selber wissen, bzw. 'die Natur' (der Instinkt etc.) als Rechtfertigungsinstanz herhalten“ (ebd. 2005, S. 61).

Zwar mag sich das Autoritätsmoment in der Reformpädagogik verlagert haben, dass dies aber auf Dauer nicht gut gehen kann, zeigt der Reformpädagoge Kurt Zeidler 1926 in seinem Werk „Die Wiederentdeckung der Grenze“. Er beschreibt hier den Start (s)einer neuen Schule, der „Hamburger Versuchsschule“ („Wendeschule“) mit all seinen Vor- und Nachteilen, und muss sich schlussendlich eingestehen, dass eine Schule ohne konkrete (Schul-)Regeln und auch ohne Machtausübung nicht möglich ist.

Zeidler beschreibt sehr genau eine Problematik der Reformpädagogik. Viele Pädagogen der damaligen Zeit dachten, das ideale Programm entwickeln zu können, in dem sie einfach alles, was für die traditionelle Schule stand, umkehren und in der neuen Schule anwenden. „Man glaubte nicht selten im Sinne der neuen Schule zu handeln, wenn man einfach den Spieß umkehrte: früher Zwang, heute Freiheit; früher der Absolutismus des Lehrers, heute das Selbstbestimmungsrecht der Schüler; früher vorbedachte Regelung aller Einzelheiten durch von außen festgesetzte Pläne und Vorschriften, heute restlose Ungebundenheit und die Herrschaft des Augenblicks. Heute wissen wir: das ist oberflächlich gesehen, und es ist unmöglich, die Schule auf eine so einfache Formel zu bringen“ (Zeidler 1926, S. 21).

Auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und ihnen Pausen zu ermöglichen, wann immer sie welche benötigen, war zwar theoretisch geplant, praktisch jedoch zeigte sich bald, dass die Durchführung unmöglich den gewünschten Effekt

brachte. Zeidler geht darauf ein, wie schnell es zu Problemen kommen kann, wenn man den Kindern genügend Freiraum und Freiheiten gibt. Beispielsweise bemerkte man damals schnell, dass die individuelle Pausengestaltung nicht gerade förderlich erscheint, da durch den aufkommenden Lärmpegel andere Kinder in ihrer Arbeit gestört wurden. Somit wurde klar, dass es Einschränkungen geben *muss*, um ein gemeinsames Arbeiten und Lernen ermöglichen zu können. „So standen wir vor der Wahl, entweder die Pausen doch auf verabredete Zeiträume zusammenzulegen oder dafür zu sorgen, daß die Benutzung des Treppenhauses durch die ein- und ausgehenden Gruppen ohne Störung für die übrigen vor sich gehe, was wiederum ohne derben Eingriff in die kindliche Bewegungsfreiheit nicht möglich gewesen wäre“ (ebd. 1926, S. 23).

Als weiteres Beispiel nennt Zeidler die Festlegung der „Turnhallenstunden“. Irgendwann war es einfach nicht mehr anders möglich. Jede Gruppe sollte die Möglichkeit haben, in die Turnhalle gehen zu können. Ohne eine fixe Einteilung schien es aber nicht zu funktionieren, allen Schülern gerecht zu werden. Und so ging es weiter mit dem Erstellen von Plänen. „Schon standen die ersten Pforten eines Plangerüsts, das, wir wußten selber kaum wie, allmählich immer dichter werden sollte. Die Benutzung von Werkstatt, Pappraum und Klavier verlangte aus gleichen Gründen Übersicht und Einteilung. Der härteste Schlag wurde dem Selbstbestimmungsrecht der Gruppen durch die Einführung der Kurse versetzt. Es zeigte sich, daß für die Bearbeitung gewisser Dinge die Gruppe nicht der geeignete Ort war“ (ebd. 1926, S. 25). Was noch dazu kam war die Tatsache, dass manche Schüler bei einer Aktivität mitmachen wollten, andere nicht. Und diejenigen, die kein Interesse zeigten, suchten sich natürliche eine andere Beschäftigung und störten den Ablauf. Auf der anderen Seite gab es wiederum Betätigungsfelder, für die sich manche Kinder sehr interessierten, jedoch die Lehrer („Gruppenführer“) weniger Begeisterung zeigten. Also entstanden wieder Pläne, um allen Kindern zu ermöglichen, an den Kursen teilnehmen zu können, die ihren Begabungen und Interessen entsprachen (vgl. ebd. 1926, S. 25).

„Wir wissen natürlich recht gut, daß diese Unfreiheiten nicht unmittelbar den Wünschen und Bedürfnissen des Kindes entstammen, vielmehr den über diesen stehenden Gesetzen menschlichen Zusammenlebens überhaupt. Wem solche



Einengungen an einer Stelle unerträglich werden, der kann wohl versuchen, sie zu beseitigen, aber niemals ohne andere dafür einzutauschen“ (Zeidler 1926, S. 26).

Neben der Notwendigkeit von Plänen und somit Regeln ergab sich auch die Problematik, dass die Schüler nach Autoritätspersonen verlangten, die für sie Vorbilder sind, die ihnen Wissen beibringen. Jedoch versuchten die Lehrer damals, weniger Einfluss auf die Kinder zu haben, sie nicht von ihrem eigenen Weg abzubringen. Zeidler beschreibt diesen Wunsch der Schüler nach einer Autoritätsperson und die darauf folgende Enttäuschung, weil ihnen der Wunsch anfangs nicht erfüllt wurde, folgendermaßen: „Kinder erwarten für sich etwas von den Großen, ein Glück, einen Reichtum, sie wissen selbst nicht was, aber irgend etwas Neues, Schönes, eine neue Fertigkeit meinetwegen, ein neues Wissen, irgendeine Erkenntnis, ein Stück Zuwachs und gehobenes Wertbewußtsein. Die Zuneigung des Kindes zum Erwachsenen ist oft zum größten Teil Bewunderung seiner Überlegenheit und der Wunsch, von ihm zu erfahren, 'wie man's macht'. Bei solcher Zurückhaltung aber fühlten die Kinder sich enttäuscht, im Stich gelassen und gaben sich den Richtigkeiten des Augenblicks hin. Miene und Haltung nahmen, wo dieser Zustand andauerte, den Ausdruck der Kraftlosigkeit und Unlust an, ein unbeherrschtes, mürrisches und sprunghaftes Wesen machte sich breit“ (Zeidler 1926, S. 32). Den Lehrern jedoch waren die Hände gebunden – sollten sie eher als Berater und Helfer tätig sein, und die Kinder selber ausprobieren und ihrem Bedürfnis entsprechend handeln lassen.

Aber deutlicher kann es vielleicht nicht dargestellt werden, wenn Schüler nach Autoritätspersonen verlangen. Kinder sind überfordert, wenn man von ihnen verlangt, aus sich selbst etwas zu machen, ohne Eingreifen der Erwachsenen und Führung durch den Erzieher. Diese Überforderung und Enttäuschung, eben kein Vorbild zu haben, dem es nachzueifern gilt, das Alleine lassen der Kinder in der Verantwortung, die eigentlich der Erzieher übernehmen sollte, führt bei Kindern zu Unzufriedenheit und vielleicht auch Orientierungslosigkeit.

„Man braucht nur wenige Ausdrücke zu ändern und hat die treffende Illustration des Lebens in einer führerlosen Schülerschaft: unfähig, das Erforderliche in die Wege zu leiten, verwerfen sie jeden Vorschlag, der im Verdacht steht, sie in den augenblicklich ihnen zunächst liegenden Absichten zu stören. Gewinnen es einzelne in einer momentanen Aufwallung über sich, eine Reihe von

Dienstleistungen, wie sie im Zusammenleben einer Schülergruppe täglich in großer Zahl als nötig erweisen, zu übernehmen, so erlahmt ihre Tatkraft angesichts der gleichgültigen Haltung der Kameraden so rasch wie sie gekommen“ (ebd. 1926, S. 35-36).

Zeidler kritisiert an anderer Stelle die „neue Schule“ und ihre Methode, Kinder nicht als Kinder, sondern eher als kleine Erwachsene zu sehen. Es folgt, dass sie mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie (noch) nicht gerecht werden können. Wenn Kinder wie Erwachsene behandelt werden sollen, haben die Erwachsenen scheinbar noch nicht viel dazugelernt und stellen sich mit den Kindern auf eine Stufe – dann ist es auch nachvollziehbar, dass es seitens der Reformpädagogen, oder auch „Antipädagogen“ genannt, gewünscht wird, jegliche Machtansprüche fallen zu lassen.

„Wie man denn überhaupt unseren Schulen [...] nicht mit Unrecht nachgesagt hat, daß sie den umgekehrten Fehler machten wie die alte Schule: diese behandelte jugendliche Schüler wie kleine Kinder und lähmte sie dadurch aufs bedenklichste in ihrer Entwicklung; die neue Schule aber sieht in den Kindern kleine Jugendliche oder Erwachsene, d.h. sie setzt bei ihnen alles das voraus, was bei jenen vielleicht und unter Umständen wirklich zutrifft: sie überschätzt sie und setzt zu viel voraus; sie ist in Gefahr, bei ihrer leicht verallgemeinernden Menschenfreundlichkeit alle Psychologie außer acht zu lassen und zu übersehen, daß Kinder eben doch Kinder sind und vor allem: auch Kinder bleiben sollen“ (Zeidler 1926, S. 79-80).

Zeidler beschreibt zu Beginn seiner Dokumentation oder seines Berichtes, wie in der „alten Schule“ der strenge Lehrer erlebt wurde und auf welche Weise diese „Erscheinung“ von einer Autoritätsperson auf die Schüler wirkte:

„Wo er sich sehen ließ, da glättete alle Unruhe sich zu respektvollen Schweigen, und wenn er während der Pause selber die Hofaufsicht führte, mit auf dem Rücken zusammengelegten Händen hin und her schritt, die rechte Schulter leicht hängen lassend, und seine Augen uns anblitzten unter den buschigen Brauen hervor oder seine Stimme uns andonnerte, wenn wir in wohlgeordnetem Zuge an ihm vorbei mußten, da glaubten wir einen der Gewaltigen der Erde zu spüren. Er wurde uns zum Sinnbild jener großen, fremden, drohenden Macht, der wir ausgeliefert waren mit Haut und Haaren – ein Gefühl, gemischt aus Furcht, Haß

und grenzenloser Verehrung. Wurde auch manche Faust in der Tasche gegen ihn geballt, war er die Ursache mancher jungen Bitternis und argen Not – im Grunde ließ keiner etwas auf ihn kommen, alle wußten seine harte Pflichttreue und rücksichtslose Gerechtigkeit zu schätzen und gewöhnten sich, die damit verbundene Herbigkeit und Strenge in Kauf zu nehmen; alle, auch die bedenklichsten Elemente unter der Schülerschaft nicht ausgenommen, waren mächtig stolz darauf, 'seiner' Schule angehören zu dürfen. Ein anerkennendes Wort, einen freundlichen Blick, gar ein Lächeln als kargen Ausdruck seines Wohlwollens von ihm erhalten zu haben, konnten wohl nur einzelne der reifsten Schüler sich rühmen; dergleichen war höchste Auszeichnung und zwang den Empfangenden wieder zu fast demütiger Dankbarkeit“ (Zeidler 1926, S. 3).

Gegen Ende seines Werkes, nachdem festgestellt wurde, dass es eben in der Schule nicht reichen kann, Schüler einfach tun zu lassen, worauf sie gerade Lust haben, schreibt er, wie wichtig es ist, Einschränkungen vorzunehmen und Regeln vorzugeben:

„So kann die den Außenstehenden verblüffende Notwendigkeit eintreten, daß ausgerechnet diejenige Schule, die der kindlichen Natur den weitesten Spielraum gewährt, hier und da zu drastischen Einschränkungen der kindlichen Bewegungsfreiheit, zu an anderen Orten überflüssigen Schutzmaßnahmen greifen muß – eben weil sie nicht mehr mit der befangenen Scheu, der furchtsamen Vorsicht der unter strengem Regiment stehenden Jugend rechnen kann, freilich auch nicht mit einer alle äußeren Regelungen überflüssig machenden Selbstzucht der Kinder“ (ebd. 1926, S. 81).

Interessant ist daran, dass an der zu Beginn kritisierten Darstellung des von allen respektierten, aber auch gefürchteten Lehrers doch auch positive Eigenschaften zu entnehmen sind – es sind eben genau diese Faktoren, die den Lehrern oder Gruppenführern der „neuen Schule“ fehlen: Der Lehrer als Autoritätsperson, der etwas vermitteln kann und möchte, der voll und ganz in seinem Beruf aufgeht („harte Pflichttreue“). Aber was ihn noch stärker zu einer Autoritätsperson macht, ist das Bedürfnis der Schüler, von ihm anerkannt zu werden. Popitz meinte dazu: „Autorität üben Personen aus, deren Anerkennung als besonders dringlich empfunden wird, als ausschlaggebend für die Gewißheit, überhaupt sozial angenommen, sozial ernst genommen zu werden“ (ebd. 1992, S. 115). Das

Streben nach Anerkennung ist ein natürlicher, menschlicher Vorgang – „das Bedürfnis nach Autorität elementar“. Richard Sennett meint: „Kinder brauchen Autoritäten, die sie anleiten und die ihnen Sicherheit geben“ (ebd. 1985, S. 19). Die Schüler der „neuen Schule“ erhielten vielleicht alle möglichen Freiheiten, aber das Gefühl der Sicherheit erhielten sie scheinbar nicht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Macht auch in reformpädagogischen Schulversuchen zu finden ist. Sei es, in der Unterrichtsmethode, der sich „[...] alles unterordnen [muss; Anm. d. Verf.], sowohl Schüler als auch Lehrer“ (Neigenfind 1999, S. 29), oder aber im Lehrer selber, der erlauben und eingreifen *darf*. Macht haben aber auf jeden Fall die Menschen, die den Schulversuch planen und durchführen. Sie geben vor, wie unterrichtet wird, also die Methode. Und meinen zu wissen, wie die Kinder von sich aus lernen können. „[Außerdem] muß der Reformpädagogik auch der Vorwurf gemacht werden, daß sie die Subjekte, die sie vorgibt, in den Mittelpunkt zu stellen, nämlich die Kinder, gleichzeitig instrumentalisiert. Gleichgültig ob deutsche Jugendbewegung oder Pädagogik 'vom Kinde aus', immer waren es schließlich Erwachsene, die die Postulate dieser Theorien formuliert haben, und vorgegeben haben, zu wissen, wie man die Interessen der Kinder wirklich vertritt“ (Neigenfind 1999, S. 32).

Um noch einmal auf Ellen Key zurückzukommen, die Autorin, welche die Meinung vertritt, dass Kinder „[...] als heilig angesehen [...]“ (ebd. 2000, S. 36) werden sollen und zur Erziehung meint: „Selbst wie das Kind zu werden, ist die erste Voraussetzung, um Kinder zu erziehen“ (ebd. 2000, S. 77) oder sagt: „Ein Kind erziehen – das bedeutet seine Seele in seinen Händen tragen, seinen Fuß auf einen schmalen Pfad setzen. Das bedeutet, sich niemals der Gefahr aussetzen, im Blick des Kindes der Kälte zu begegnen, die uns ohne Worte sagt, daß das Kind uns unzureichend und unberechenbar findet; das bedeutet, demutsvoll einsehen, wie der Möglichkeiten, dem Kinde zu schaden, unzählige sind, der ihm zu nützen, wenige“ (ebd. 2000, S. 80-81): Sie appelliert an anderer Stelle am Lernen des Gehorsams. Kinder sollten schon sehr früh lernen, gehorsam zu sein, dann würde es nämlich später reichen, in einem bestimmten Ton zu sprechen oder dem Kind *den* Blick zu zuwerfen, um dessen Gehorsam zu erreichen. „Das Kind muß ganz gewiß Gehorsam lernen, und zwar absoluten Gehorsam. Ist aber

ein solcher Gehorsam vom zartesten Alter an Gewohnheit geworden, so genügt dann ein Blick, ein Tonfall, ein Wort, um ihn aufrecht zu erhalten. Die Unzufriedenheit des Erziehers wird jedoch nur dann ein wirksames Mittel, wenn sie wie ein Schatten in eine sonst sonnige Heimatatmosphäre fällt“ (ebd. 2000, S. 87). Wenn die Kinder schon so „abgerichtet“ in die Schule kommen, dann ist es auch verständlich, warum die Lehrer die Schüler selbständig arbeiten lassen können, nicht für Disziplin zu sorgen brauchen und ja keine Macht anwenden dürfen – scheinbar reicht dann als einziges kleines Mittel nur ein Blick.

### **2.3 Der Lehrer als Autoritätsperson**

Wie vielfältig ein Lehrer zu sein hat, wurde schon zu Beginn dieses Kapitels versucht aufzuzeigen. Es reicht nicht, sich als Lehrer in die Klasse zu stellen und den Unterrichtsstoff zu erzählen, ohne auf die Schüler einzugehen oder auf diese zu reagieren. Viele unterschiedliche Persönlichkeiten zu unterrichten kann auch bedeuten, mit temperamentvollen, unruhigen, vorlauten u.a. Schülern konfrontiert zu sein. Um diese verschiedenen Temperamente und Charaktere im Zaum zu halten, wurden Schulregeln geschaffen, welche das Lehren und Lernen ermöglichen sollen, ohne sich gegenseitig dabei zu stören. Und der Lehrer gilt als deren Repräsentant. Wenn es gelingt, diese (Verhaltens-)Regeln einzuhalten und für Ordnung zu sorgen, dann spricht man von Disziplin.

„Disziplin bedeutet in der Theorie des pädagogischen Bezugs für den Schüler Einpassung in die Ordnung und Anpassung an ihre Regelmäßigkeit. Es gilt, eine überindividuelle Anerkennung der in der Ordnung repräsentierten Sittlichkeit zu erreichen. Disziplinierung bedeutet für den Lehrer, Hilfe zu leisten für die Herstellung und Aufrechterhaltung der Ordnung. Er tut das – im Idealfall – nicht auf der Grundlage des Zwanges, sondern auf der Grundlage des Vertrauens“ (Rückriem 1990, S. 19).

Dass ein miteinander Arbeiten und Leben ohne einem gewissen Ordnungsrahmen nicht möglich sein kann, ist vorstellbar. Regeln findet man überall dort, wo Menschen etwas miteinander zu tun haben, nicht nur in der Schule, auch in der Arbeit oder zum Beispiel im Straßenverkehr. Erst wenn diese Normen und Regeln befolgt werden, herrscht Disziplin. Das bedeutet, dass von jemandem Ordnung verlangt wird, der dafür Gehorsam findet. Wenn der Schüler sich an die

Schulordnung hält, dann gehorcht er dem Schulleiter und den Lehrern, die diese vorgeben und vorzeigen.

„Man hat Disziplin als das Verhalten des Schülers im Hinblick auf eine gegebene Ordnung definiert. [...] Disziplin ist daher nur in einem geordneten sozialen Gebilde möglich. Disziplin hat aber noch ein zweites Merkmal, das ist Gehorsam gegenüber dem Befehl eines Trägers dieser Ordnung. Dieser Gehorsam setzt persönliche Autorität voraus. Disziplin ruht also auf zwei Pfeilern: einer geltenden Ordnung und der persönlichen Autorität der Repräsentanten dieser Ordnung“ (Horney 1968, S. 77).

Es bedarf also einer Ordnung und einer Autorität. Bezogen auf das Zitat von Rückriem (s.o.) kann gesagt werden, dass es gar nicht zu einem Zwang kommen muss, diese Ordnung einzuhalten, wenn der Vorgesetzte oder Repräsentant eine Autoritätsperson ist, der man Vertrauen entgegenbringt. Sofksy und Paris meinen dazu: „Die Anerkennung der Autorität ist die Anerkennung der Werte, die sie repräsentiert“ (ebd. 1994, S. 26). Wenn also die Schüler ihren Lehrer als Autorität ansehen, anerkennen, dann hat er es gar nicht nötig, sie zu Gehorsam zu zwingen. Sie gehorchen ihm eben deshalb, weil sie ihn und die von ihm vertretenen Werte anerkennen. Und hier kommt auch das Vertrauen ins Spiel. Ich anerkenne jemanden als Autorität, wenn er mir Geborgenheit, Sicherheit, Vorbildlichkeit, Stärke und Vertrauen entgegenbringt. Denn nur so gehorche ich freiwillig – weil ich es mir ausgesucht habe. Daraus ergibt sich jedoch auch, dass ich zulasse, beeinflussbar zu werden, was wiederum nicht unsicher macht, weil ich Vertrauen in diese Einflussnahme habe. Schüler lassen sich von ihrem autoritativen Lehrer beeinflussen und führen. Das ist gerade Reformpädagogen ein Dorn im Auge, jedoch wurde schon erwähnt, dass das Autoritätsverhältnis ein freiwilliges ist und eben unter anderem dafür steht, Disziplin zu ermöglichen.

*„Autorität ist eine soziale Relation, in der der eine Part für den anderen eine meist auch entscheidungsbeeinflussende Führungs- und Vorbildrolle spielt und in der Erfüllung dieser Rolle eine bestimmte Ordnung in ihren Normen und Zielen garantiert und repräsentiert“* (Strzelewicz 1968, S. 154).

Das Vertrauen in die Autoritätsperson nimmt dem Schüler auch die Angst vor der Macht, die dem Lehrer gegeben ist. Der Lehrer verfügt zwar über eine Vielfalt an

Machtmittel, jedoch muss er diese bestenfalls gar nicht einsetzen. Der freiwillige Gehorsam der Schüler sorgt dafür, dass diese Mittel nicht zum Einsatz kommen müssen. „Schließlich stehen den Lehrern und der Schulleitung eine Fülle von 'Mitteln' zur Verfügung, durch die sie unterstützend oder entgegenwirkend auf die Haltung ihrer Schüler einwirken können, je nachdem, ob sie in der jeweiligen Situation diszipliniert oder undiszipliniert ist. Ihre Anwendung setzt Autorität und pädagogischen Takt voraus“ (Trost 1968, S. 63).

### **2.3.1 Die Suche nach der Autorität**

Max Horkheimer machte sich 1963 „Gedanken zur politischen Erziehung“ (so auch der Titel seines Aufsatzes) und beschäftigte sich unter anderem auch mit der Erziehung an sich und der Bedeutung der Autorität. Seiner Meinung nach ist das Bedürfnis nach Autorität von Grund auf gegeben. Jedoch haben sich mit dem Wandel der Gesellschaft und der Familie an sich auch Problemfelder oder Gefahrenquellen ergeben. „An sich sucht der junge Mensch die Autorität, sei es bewußt oder unbewußt, als eine durchaus positive und geliebte Autorität, als eine Person, die hilft oder Vorbild ist“ (Horkheimer 1972, S. 126). Als erste „Gefahr“ nennt er die „Verweigerung“ der Autorität. Dies geschieht vor allem dadurch, dass keine erwachsene Person da ist, der man nacheifern kann, kein Vorbild vorhanden ist. Als Beispiel nennt er die frühe finanzielle Unabhängigkeit der Jugendlichen. Früher wurden sie in den Familienbetrieb eingelernt und lernten von der älteren Generation. „Den Mangel an Autoritätspersonen hängt mit gesellschaftlichen Wandlungen zusammen, nämlich damit, daß man heute nicht mehr in die Fußstapfen einer älteren Person zu treten braucht“ (ebd. 1972, S. 126).

Als Reaktion auf das Nicht-Vorhandensein eines Vorbildes, einer Autorität zeigt sich entweder Trotz („Dem jungen Menschen wird die Autorität verweigert und in der Folge rebelliert er aus Trotz“) oder „[...] der junge Mensch verhält sich dann so, wie er sich Vater oder Mutter vorstellt“ (ebd. 1972, S. 127). Er verändert seine Stimmlage, fühlt sich erwachsen, glaubt Dinge tun zu müssen, die den Erwachsenen vorbehalten sind. „Der junge Mann etwa orientiert sich an der vorgestellten Unabhängigkeit des Vaters; er nimmt einen selbstbewußten Ton an und empfindet jede Einmischung, ja jede Regel als eine Zustimmung. Bei jungen Mädchen vollzieht sich dieser Vorgang so, daß sie bereits die reife Frau vorstellen wollen, wenn sie sie noch gar nicht sind; manche nehmen einen gewissen

mütterlichen Ton an, ohne daß dem eine gleichwertige Erfahrung entspricht; [...]“ (ebd. 1972, S. 127).

Diese Gefahren sind auch heute immer wieder zu beobachten. Kinder, die sich erwachsener geben als sie sind – liegt es wirklich daran, dass ihnen (geeignete) Vorbilder fehlen?

Auch Zulliger ist der Ansicht, dass Kinder Autoritäten brauchen, die ihnen Vorbild sind. Diese dienen ihnen zur Identifikation und tragen zur Entwicklung des „Ich“ bei. Zuerst sind diese Vorbilder meist die Eltern, danach begeben sich die Kinder auf die Suche nach neuen Vorbildern, zum Beispiel in der Schule. All diese Erfahrungen dienen der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

„Denn das heranwachsende Kind hungert nach Autoritäten, die es bewundern und an denen es, indem es sie als Vorbild nimmt, sein Ich gestalten, ausbauen kann“ (Zulliger 1968, S. 168).

Lernen kann das Kind hauptsächlich von den Älteren, vor allem von den Eltern und Erziehern. Diese haben das Wissen, die Lebenserfahrung, die Reife – all das haben sie dem Kind oder Jugendlichen voraus.

Wesentlich ist, dass Kinder und Jugendliche Erfahrungen mit Autoritätspersonen sammeln konnten. Denn dieses Erleben bereichert sie und führt sie dazu, selber leichter Autoritäten zu werden. Und dieses dabei entwickelte Gefühl, jemanden um seinetwillen anzuerkennen, mit seinen Stärken, seinem Wissen hindert sie später wiederum daran, nach Macht zu verlangen und diese bewusst auszunutzen.

„Die Menschen, die – besonders in ihrer Jugend – Autoritäten erlebt haben - dieses Erleben begleitet sie durchs Leben -, werden sich wohl müheloser zu Autoritäten entwickeln. Das Empfinden der Autorität enthält ja auch ein Gefühl der Verehrung, erzieht zur Bescheidenheit und schließt den Mißbrauch der potestas aus. Der Mensch ohne Autoritätsempfinden erlebt sich als letzte Instanz und beraubt sich der Weiterentwicklung“ (Gerson 1968, S. 95).

Dumke meint, dass der Erzieher, der als Autorität anerkannt wird, Willen zeigen muss – denn er, in seiner Funktion als Repräsentant der Ordnung, sollte damit rechnen, dass er für Disziplin zu sorgen hat, und ohne dem nötigen Willen wird es



nicht gehen. Dazu kommt noch die Bewusstmachung der Überlegenheit, die er mit seiner Position erlangt. Seine Rolle ermöglicht ihm auch den Einsatz von Macht (vgl. Dumke 1968, S. 178-179). „Es kommt nicht nur darauf an, daß Autorität gesetzt, sondern auch darauf, wie sie unter schwierigen Umständen durchgesetzt wird“ (ebd. 1968, S. 179). Das Kind, das dem Erzieher vertraut, fügt sich und gehorcht, weil es dies als richtig ansieht. Und dieses Vertrauen nimmt dem Kind auch die Angst vor der Macht des Erziehers, da er diese nicht ausnutzen wird.

„Das Charakteristische der Autorität scheint mir gerade die Macht auf der einen und das Vertrauen auf der anderen Seite zu sein, nämlich daß der 'Mächtige' seine Macht nicht mißbraucht, so daß wir uns in dieser Macht geborgen fühlen“ (Gerson 1968, S. 85).

Macht ist in der Erziehung von Anfang an gegeben, wenn die Eltern über das Kind hinweg entscheiden – von Geburt an. Sie loben und tadeln es, zeigen Grenzen auf und motivieren es. Von klein auf wird das Kind mit der elterlichen Erziehungsmacht konfrontiert – wenn sie erlauben und verbieten. Erziehung ohne Macht ist nicht wirklich vorstellbar, denn jede Erziehungsmethode beinhaltet ein gewisses Machtmoment, und sei es die Methode an sich. Erziehung bedeutet u.a. Führen, und Führen bedeutet Verantwortung zu tragen. Erzieher, die verantwortungsvoll an ihrer Aufgabe herangehen, müssen einen Weg finden, um die Kinder vor Gefahren zu schützen. Erzieher als autoritative Persönlichkeiten werden die Kinder so „führen“, dass sie mündige, autonome, gesellschaftsfähige Menschen werden und versuchen, Vorbild zu sein, indem sie die Normen, Regeln und Werte vorleben und als deren Repräsentanten den Kindern zugänglich machen. Damit diese lernen, sie selber zu übernehmen und somit zu Selbstdisziplin gelangen.

**„Autorität ist somit Voraussetzung aller Erziehung und gleichzeitig ein entscheidender Faktor der Disziplinierung. Sie ist ein notwendiges Ziel der Erziehung, nicht ihr Ziel, sie will ein Mittel sein, Moralität und Sozialisierung zu erreichen, nicht Selbstzweck. Im Gegenteil, sie tritt in gleichem Maße zurück, wie die innere Reife zunimmt“** (Horney/Müller 1964, S. 29).



## **Zusammenfassung und Ausblick**

Die vorliegende Arbeit umfasst zwei Kapitel zur Thematik „Autorität und Macht“ in der Erziehung, insbesondere im Lehrer-Schüler-Verhältnis. Jedes Kapitel soll für sich die Bedeutung der Begriffe für die Beziehung von Lernender und Lehrender, Zögling und Erziehung darstellen.

Im ersten Kapitel wird darauf eingegangen, wie Autorität an sich verstanden werden kann, was eine autoritative Persönlichkeit ausmacht und welche Autoritätstypen es nach Sofksy und Paris gibt. Weiters wird der Zusammenhang von Autorität und Disziplin herausgearbeitet. Disziplin steht für ein geordnetes, sittliches Zusammenleben und Miteinander Arbeiten, der Lehrer und Erzieher als Repräsentant dieser Ordnung. Die Lehrperson sorgt als Autorität für Disziplin, sie dient als Vorbild für die Heranwachsenden. Mit dieser „Beispielhaftigkeit“ (Petzelt 1964, S. 311), übernimmt die Autoritätsperson auch Verantwortung, da sie die Schüler durch ihre Repräsentation und Vorbildwirkung in ihrem Denken und Handeln beeinflussen kann. Dieses Einwirken auf andere macht das Verhältnis der Autorität zur Macht aus. Die als Autorität anerkannte Person verfügt über Macht(mittel), welche sie bestenfalls jedoch nicht einzusetzen braucht. Ihr wird Anerkennung entgegengebracht - von ihr anerkannt zu werden, ist ein Bedürfnis der ihr Untergebenen. Paris meint, dass es bestenfalls ausreicht, Anerkennung zu geben oder zu verweigern, um das Verhalten anderer beeinflussen und lenken zu können (vgl. Paris 2005, S. 36-37). Schon diese Beeinflussbarkeit anderer macht die Autoritätsperson „mächtig“. Durch dieses Einflussnehmen auf andere gelangt die Autorität zu Gehorsam und so wiederum zu Disziplin. Somit kann die dem Lehrer und Erzieher verliehene Macht als bedeutend gesehen werden, da sie ein Mittel sein kann, um für Ordnung (im Sinne von Befolgen und Einhalten wichtiger Regeln) und Sicherheit (im Sinne von Geborgenheit und Vertrauen) sorgen zu können. Da der Autoritätsperson die Funktion als Vorbild, als Repräsentant von Recht und Ordnung zugesprochen wird, ist sie somit berechtigt, diese ihr zugesprochenen Einflussmöglichkeiten einzusetzen, falls dies erforderlich sein sollte. Dass es hierbei auch zu Zweifel und Unsicherheit seitens der Untergebenen (zum Beispiel Schüler) kommen kann, hängt eventuell mit der Hoffnung daran zusammen, dass die autoritative Persönlichkeit das ihr zukommende Vertrauen nicht missbrauchen möge.

Weiters wird aufgezeigt, welche Bedeutung Macht an sich zugesprochen werden kann. Der oftmals negativ besetzte Begriff zeigt sich hier als wesentlicher Teil der Erziehung, der von der Gesellschaft nicht wegzudenken ist. Sobald Menschen zusammenkommen, entsteht Macht. Söfsky und Paris meinen diesbezüglich: „Macht entsteht, wenn Menschen aufeinander treffen und zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen“ (ebd. 1994, S. 9). Da in der Erziehung und im Unterricht ein Aufeinandertreffen und miteinander Tun stattfindet, ist auch hier Macht im Spiel. Überall, wo eine Person beeinflusst werden kann und wo über sie bestimmt wird, ist Macht vorhanden.

Macht kann nach Heinrich Popitz in 4 Grundformen unterteilt werden, auf welche näher eingegangen wird. Es folgt ein Beschreiben verschiedenster Machtmittel, welche als Stellvertreter aller möglichen Mittel gesehen werden sollen. Die hier dargestellten Machtmittel sind sowohl in der Erziehung, als auch im Unterricht einsetzbar, deren Anwendung bestenfalls jedoch nicht notwendig. Macht wird oft mit Gewalt in Verbindung gebracht. Was es mit dieser ungerechtfertigten Beziehung auf sich hat, wird im letzten Unterkapitel des ersten Teiles beschrieben.

Das zweite große Kapitel beschäftigt sich mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie mit der Lehrperson als Autoritätsperson. Zu Beginn des Kapitels wird aufgezeigt, mit welchen Aufgaben und Herausforderungen Lehrkörper konfrontiert werden. Weiters wird darauf eingegangen, wie sich das Berufsbild des Lehrers verändert hat und es heute noch immer tut (Projektunterricht). Ausgehend von einem Text von Theodor Adorno, der einige „Tabus über den Lehrberuf“ anspricht, die teilweise noch heute aktuell sind, wird auf eine neuere und moderne Form des Unterrichtens eingegangen, welche kritisch betrachtet wird. Der Projektunterricht, welcher dafür sorgt, dass die Schüler selbstständig und in Selbstorganisation handeln und lernen, stellt die ursprünglichen Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrer in den Schatten. Es wird diskutiert, ob es möglich ist, ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herzustellen. Dazu wird ein kurzer Blick in die Zeit der Reformpädagogik gemacht, der aufzeigen soll, wie es zu dieser Entwicklung kommen konnte. Des Weiteren wird anhand zweier Reformpädagogen, Célestin Freinet und Kurt Zeidler versucht aufzuzeigen, dass es eben nicht möglich ist, in der Schulerziehung auf Autorität, Disziplin und Macht zu verzichten. Zweitgenannter kam in seiner Dokumentation „Die

Wiederentdeckung der Grenze“ zu selbigen Schluss und beschreibt sowohl die Entwicklung der „Wendeschule“, als auch das baldige Einsehen, dass Regeln und Lehrer als Autoritätspersonen notwendiger Bestandteil eines jeden Unterrichts (und überhaupt jeder Schule) sind. Es wird deutlich, dass es in der Reformpädagogik sehr wohl auch um Macht geht. Die Pädagogen dieser Zeit, auch „Antipädagogen“ genannt, schienen zu wissen, was das Kind braucht und entwickelten Konzepte und Modelle, die so mächtig sind, dass sogar den Lehrern die Hände gebunden sind. Trotz allem wird deutlich, dass Unterricht ohne Eingreifen der Lehrperson, ohne Regeln und ohne diszipliniertes Verhalten nicht wirklich funktionieren kann.

Abschließend wird der Lehrer als Autoritätsperson beschrieben und auf dessen Bedeutung und Notwendigkeit eingegangen. Gleichzeitig wird versucht, aufzuzeigen, dass es für Kinder von Geburt an wichtig ist, Vorbilder zu haben, die ihnen den „richtigen Weg“ zeigen. Das „Führen“ des Kindes ist zwar ein Einflussnehmen, jedoch soll es als Schutz vor möglichen Gefahren gesehen werden. Gerade in der heutigen Zeit, in der die Kinder in vielen Institutionen untergebracht sind, ist es notwendig, ihnen von klein auf „vorzuzeigen“, „vorzuleben“, wie wichtig die Familie, der Zusammenhalt, das Leben in der Gemeinschaft ist. Die Kinder brauchen Bezugspersonen, denen sie vertrauen können und die ihnen das Gefühl der Sicherheit vermitteln. Dies sollte ihnen dann auch in den weiteren Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zukommen. Wenn den Kindern vorgelebt wird, dass es wichtig ist, sich an Regeln zu halten, in manchen Situationen diszipliniert zu sein, dass nicht immer das gemacht werden kann, worauf man gerade Lust hat, dann werden sie dieses vorgezeigte Verhalten leichter selber übernehmen können. Dass hier die Autoritätspersonen auch Macht einsetzen, soll nicht abschreckend wirken. Es ist eine Macht, die auch als eine schützende gesehen werden kann.

Diese Arbeit verfolgt zwei Ziele. Einerseits ist es ein Anliegen der Autorin, die Bedeutung von Autorität und Macht aufzuzeigen. Auf der anderen Seite soll diese Arbeit auch als Plädoyer verstanden werden, dass die in der Erziehung und Schule so notwendige Stellung als autoritative Persönlichkeit wichtig ist und ernst genommen werden soll. Weiters wird aufgezeigt, dass es der falsche Weg ist, der Autorität die ihr innewohnende Macht negativ zu interpretieren. Ein besserer und

jedenfalls sinnvollerer Zugang wäre vielleicht, diese Macht zu überdenken und die Chancen, die sich ihr in der Erziehung und Bildung ermöglichen, hervorzuheben.

---

## Literaturverzeichnis

### A) BÜCHER:

ADORNO, Theodor W.: *Tabus über dem Lehrberuf*. In: KADELBACH, Gerd (Hrsg.): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 13. Aufl., 1991

ARENDT, Hannah: *Macht und Gewalt*. München; Zürich: Piper. Dt. Erstausg., 10. Aufl., 1995

BAUER, Joachim: *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag. 2. Aufl., 2007

BREDE, Werner (Hrsg.): *Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1972

CANETTI, Elias: *Masse und Macht*. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag. 30. Aufl., 2006

DEFERT, Daniel / EWALD, Francois (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005

DUDEN. *Die deutsche Rechtschreibung*. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag. 22. Aufl., 2000

DUMKE, Artur: *Die Autorität des Schulerziehers*. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

DURKHEIM, Emile: *Erziehung, Moral und Gesellschaft. Vorlesung an der Sorbonne 1902/1903*. Suhrkamp. 1. Aufl., 1984

FOUCAULT, Michel: *Subjekt und Macht*. In: DEFERT, Daniel / EWALD, Francois (Hrsg.): *Analytik der Macht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005

FREINET, Célestin: *Pädagogische Texte: mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Hrsg. von Heiner Boehncke u. Christoph Hennig – Erstausg. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1980

FRIEDRICH, Max H.: *Lebensraum Schule. Perspektiven für die Zukunft*. Wien: Ueberreuter Verlag, 2008

GERSON, Walter: *Respekt, Autorität und Achtung*. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

GRUNDWALD, Wolfgang: *Führung*. In: HEINRICH, P. / SCHULZ ZUR WIESCH, J. (Hrsg.): *Wörterbuch der Mikropolitik*. Opladen: Leske + Budrich, 1998

HEINRICH, Peter / SCHULZ ZUR WIESCH, Jochen (Hrsg.): *Wörterbuch der Mikropolitik*. Opladen: Leske + Budrich, 1998

HORKHEIMER, Max: *Gedanken zur politischen Erziehung*. In: BREDE, Werner (Hrsg.): *Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970*. Frankfurt am Main: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1972

HORNEY, Walter: *Über innere und äußere Disziplin*. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

HORNEY, Walter / MÜLLER, H.A.: *Schule und Disziplin*. Gütersloh: Bertelsmann, 1964

KADELBACH, Gerd (Hrsg.): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 13. Aufl., 1991



---

KEY, Ellen: *Das Jahrhundert des Kindes. Studien.* Hrsg. von Ulrich Herrmann. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch Verlag, 2000

LUHMANN, Niklas: *Macht.* Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag. 3. Aufl., 2003

NEIGENFIND, Wolfgang: *Die Wiederentdeckung der Grenze der Reformpädagogik: zur Aktualität Kurt Zeidlers.* Universität Wien, Diplomarbeit, 1999

NÖTH, Wilhelm: *Belohnung.* In: HEINRICH, P. / SCHULZ ZUR WIESCH, J. (Hrsg.): Wörterbuch der Mikropolitik. Opladen: Leske + Budrich, 1998

PARIS, Rainer: *Stachel und Speer. Machtstudien.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1998

PARIS, Rainer: *Normale Macht. Soziologische Essays.* Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, 2005

PETZELT, Alfred: *Grundzüge systematischer Pädagogik.* Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag. 3. Aufl., 1964

POPITZ, Heinrich: *Phänomene der Macht.* Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck). 2., stark erweiterte Aufl., 1992

REBLE, Albert: *Geschichte der Pädagogik.* Stuttgart: Klett-Cotta. 20. Aufl., 2002

RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe.* Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

RÜCKRIEM, Norbert: *Lernen und Disziplin in der Schule und Unterricht.* München: Ehrenwirth, 1990

SCHIRLBAUER, Alfred: *Von Klempnern, Schwätzern, Kurpfuschern und Animateuren. Oder: Der Lehrer und sein wandlungsfähiges Selbstverständnis.* In: Schirlbauer Alfred (Hrsg.): *Lehrer sein heute. Beiträge von Alfred Schirlbauer, Peter Gstettner und Marian Heitger.* Innsbruck; Wien: Tyrolia Verlag, 1991

SCHIRLBAUER, Alfred (Hrsg.): *Lehrer sein heute. Beiträge von Alfred Schirlbauer, Peter Gstettner und Marian Heitger.* Innsbruck; Wien: Tyrolia Verlag, 1991

SCHIRLBAUER, Alfred: *Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik.* Wien: WUV, 1992

SCHIRLBAUER, Alfred: *Die Moralpredigt. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik.* Wien: Sonderzahl, 2005

SENNETT, Richard: *Autorität.* Frankfurt am Main: Fischer Verlag, 1985

SOFSKY, Wolfgang / RAINER, Paris: *Figurationen sozialer Macht: Autorität, Stellvertretung, Koalition.* Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. 1. Aufl., 1994

STRZELEWICZ, Willy: *Der Autoritätswandel in Gesellschaft und Erziehung.* In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe.* Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

TENORTH, Heinz-Elmar / TIPPELT, Rudolf (Hrsg.): *Lexikon Pädagogik.* Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2007

TROST, Friedrich: *Schuldisziplin und die Mittel ihrer Sicherheit.* In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe.* Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

TYRADELLIS, Daniel: *Autorität.* In: HEINRICH, P. / SCHULZ ZUR WIESCH, J. (Hrsg.): *Wörterbuch der Mikropolitik.* Opladen: Leske + Budrich, 1998

---

WEBER, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Hrsg. von Johannes Winckelmann. – Studienausg. – Köln; Berlin: Kiepenheuer & Witsch - 1. Halbband, 1964

WEBER, Max: *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie*. Hrsg. von Johannes Winckelmann. – Studienausg. – Köln; Berlin: Kiepenheuer & Witsch - 2. Halbband, 1964

WEHNERT, Dieter: *Disziplin in der Schule. Wege zu einer neuen Umgangskultur*. Donauwörth: Auer Verlag. 1. Aufl., 2003

ZEIDLER, Kurt: *Die Wiederentdeckung der Grenze*. Jena, 1926. Reprintausgabe in der Reihe Documenta Paedagogica. Hildesheim/New York: Olms, 1985

ZULLIGER, Hans: *Das Problem der Autoritätsbeziehung*. In: RÖHRS, Hermann (Hrsg.): *Die Disziplin in ihrem Verhältnis zu Lohn und Strafe*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft, 1968

## **B) WWW-DOKUMENT:**

Bm:bwk (Hrsg.): *Tipps zur Umsetzung mit Erlasstext* (September 2001), Online im WWW unter URL: [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu\\_tipps.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4905/pu_tipps.pdf) [Stand: 15.04.2009]



## **Anhang**

- Lebenslauf
- Originalitätserklärung



## LEBENS LAUF

### PERSÖNLICHE DATEN:

Name: Barbara Resch

Geburtsdatum: 05. Jänner 1983

Geburtsort: Mistelbach a.d. Zaya (NÖ)

Eltern: Ing. Christian Resch  
Annemarie Resch

### AUSBILDUNG:

1989 – 1993 Volksschule Mistelbach

1993 – 1997 Hauptschule Mistelbach

1997 – 2002 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Mistelbach

2000 – 2002 Zusatzausbildung zur Krippenerzieherin

Juni 2002 Abschluss der BAKIP mit Matura

2002 – 2009 Diplomstudium Pädagogik

### BERUFLICHE TÄTIGKEITEN:

1998 – 2004 Mitarbeit beim Mistelbacher Ferienspiel

seit 2005 Planung und Leitung des Mistelbacher Ferien-Erlebnis-Programms (Ganztagsbetreuung für Kinder, Ferienspiel, Lernhilfe)

2005 – 2006 Assistenzkindergartenpädagogin im Übungskindergarten Mistelbach

seit 2006 Gruppenleitende Kindergartenpädagogin im Übungskindergarten Mistelbach

seit 2007 Lehrtätigkeit an der BAKIP Mistelbach (Kindergartenpraxis, Hortdidaktik, Hortpraxis, Seminar Ernährung)





Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die hier angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich und inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, am 11. Juni 2009